Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social

Red Latinoamericana de estudios sobre Trabajo Docente
II Seminario Nacional de la Red Estrado

María del Rosario Badano
Javier Ríos
(Coordinadores)









Facultad de Humanidades

Co-organizan



Facultad de Humanidades,
Arte y Ciencias Sociales





Declaraciones de Interés Académico

Universidad Nacional de Entre Ríos, Res. Nº 272/13 "CS"
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Res. Nº 319/13 "CD"
Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Res. Nº 999/13 "CD"

Esta publicación es producto de las actividades realizadas en el marco de la Red de Estudios de Trabajo Docente: intercambios entre Argentina y Brasil, presentado en la VI Convocatoria de Redes Internacionales del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.
En dicho proyecto participaron la Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional del Nordeste y la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil.

RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE

II SEMINARIO NACIONAL DE LA RED ESTRADO

"Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social"

Trabajo docente y pensamiento crítico : políticas, prácticas, saberes y transformación social / María del Rosario Badano y Javier Ríos ; coordinado por Javier Ríos y María del Rosario Badano. - 1a ed. - Paraná : Editorial Fundación La Hendija, 2014.

E-Book.

ISBN 978-987-1808-67-0

1. Políticas de Educación. 2. Formación Docente. I. Ríos, Javier II. Javier Ríos, coord. III. Badano, María del Rosario, coord. IV. Título

CDD 371.1

Diagramación: Laura Martincich

Editado por Fundación La Hendija

Gualeguaychú 171 (C.P.3100)

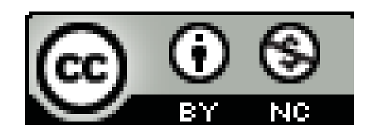
Paraná. Provincia de Entre Ríos.

República Argentina.

Tel:(0054) 0343-4242558

e-mail: editorial@lahendija.org.ar, editoriallahendija@gmail.com

www.lahendija.org.ar



Índice

Eje 1
Naturaleza, procesos y condiciones del trabajo docente

Coordinadoras:
Alejandra Birgin - Ana María Tello

Eje 4
Formación docente: políticas y procesos

Coordinadoras:
Liliana Barsanti - Natalia Schonfeld - Marcela Cicarelli - Mirta Espinosa

Eje 5
Los docentes y la evaluación

Coordinadora:
Susana Berger

Eje 6
Organización del trabajo y sindicalismo docente

Coordinadora:
María Sormanni

Eje 7
Salud y trabajo docente

Coordinadora:
Deolidia Martínez

Eje 8
Trabajo docente en la Universidad

Coordinadoras:
María Elena Soñez - Clotilde De Pauw

Eje 9
Debates teóricos y metodológicos en las investigaciones sobre trabajo docente

Coordinador:
Claudio Nuñez

Eje 10
Trabajo docente y diversidad cultural

Coordinadora:
Teresa Artieda

Conferencias

Eje 1

Naturaleza, procesos y condiciones del trabajo docente

Coordinadores:

Alejandra Birgin - Ana María Tello

Los procesos del trabajo docente, saberes y abordajes. La conformación histórica del enseñante. Las figuras docentes. La formación social de la docencia. Identidades en el trabajo docente. El lugar del conocimiento y los sujetos. Condiciones estructurales y subjetivas en la configuración del trabajo. Relaciones complejas en la trama cotidiana de la tarea. Trabajo docente e instituciones. Invariantes estructurales y prácticas alternativas en el proceso del trabajo docente. Tensiones en la profesionalización y la autonomía…

Experiencias de pareja pedagógica en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires: nuevas formas de colegialidad docente

Rosario Austral - GOIyE/ DGECE/ ME/ GCABA-CABA
rosarioaustral@yahoo.com.ar

Resumen

En esta ponencia se presentan algunos resultados de una investigación en curso, cuyo principal objetivo es analizar el despliegue de políticas e iniciativas institucionales orientadas a la retención y la promoción de los aprendizajes en el primer año de estudios en once escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires. El foco de dicho estudio –desarrollado desde la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIyE) del Ministerio de Educación del GCABA– en el año inicial de la secundaria, se fundamenta en las mayores dificultades para la promoción y la retención escolar.

En un contexto de extensión de la educación obligatoria e incorporación de nuevos grupos sociales a la escuela secundaria, se impulsan desde la política educativa diversas estrategias para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones escolares. En ese marco, la pareja pedagógica aparece como un dispositivo pedagógico de creciente utilización en las escuelas secundarias de la Ciudad. Se trata de experiencias que cuentan con la participación de al menos dos docentes en el desarrollo de las clases y que muchas veces también comprende la planificación y evaluación conjunta de los aprendizajes. A partir del análisis de los testimonios de docentes y de algunos documentos de proyectos institucionales, en este trabajo se analizan las configuraciones en cuanto a la asunción de roles en la dupla pedagógica, a la vez que se reflexiona acerca de la formación entre pares y del surgimiento de nuevas formas de colegialidad docente en el marco de estas experiencias.

Palabras claves:

Escuela secundaria – pareja pedagógica - colegialidad docente

Introducción[1]

Este trabajo se inscribe en una investigación que apunta al análisis de iniciativas institucionales desplegadas en las instituciones escolares para mejorar los niveles de retención escolar y apoyar las propuestas de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes de primer año del nivel secundario. La investigación en curso se inició a fines de 2012 y continúa en la actualidad, desarrollándose en once escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires[2].

En la escuela secundaria actual aún persisten dificultades para el sostenimiento de la escolaridad de los adolescentes y jóvenes. La repetición y el abandono constituyen problemáticas con fuerte impacto, principalmente al inicio de la escolaridad. En el año 2011, por ejemplo, mientras la repetición en el sector estatal era del 16%, alcanzaba el 23% en el primer año de estudios. En cuanto al abandono, el porcentaje de alumnos salidos sin pase durante el ciclo lectivo 2010 había sido del 7,4 %, trepando a casi el 11% en primer año. Asimismo, al analizar las trayectorias de los estudiantes, se observa que un tercio de los jóvenes que empiezan la secundaria en la Ciudad de Buenos Aires quedan en el camino cinco años después (Canevari et. al 2011). En el sector estatal, alrededor de 5 de cada 10 estudiantes con edad teórica (13 años) al inicio del nivel, no llegan a finalizar la escuela media en el tiempo ideal (Dabenigno y Austral, 2009).

En los últimos años, la agenda de la política educativa ha ido apuntando entonces al fortalecimiento de las trayectorias escolares, así como al mejoramiento de las estrategias de enseñanza y la ampliación de las oportunidades de aprendizaje. La pareja pedagógica (en adelante PP) es una de las iniciativas actualmente contemplada entre las líneas de política educativa, tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

Si bien la definición de PP presenta algunas diferencias de acuerdo con el encuadre político-normativo, en esta investigación fueron consideradas PP todas aquellas experiencias que contaban con la participación de al menos dos docentes en el desarrollo de las clases, no necesariamente extendida a las instancias de planificación y evaluación de los aprendizajes (Dabenigno *et al*, 2013)[3].

El diseño metodológico del estudio es cualitativo, tratándose de un estudio de casos con utilización de diferentes técnicas de recolección de datos. Fueron seleccionadas 4 Escuelas Técnicas, 2 Liceos, 2 Colegios, 2 Escuelas de Educación Media y una Escuela Normal ubicadas en distintas zonas de la Ciudad de Buenos Aires[4]. La primera etapa del trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas semi-estructuradas a asistentes técnicos del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media (PFIEM) del Ministerio de Educación del GCABA, a equipos directivos de las escuelas seleccionadas, y a docentes de primer año (profesores en pareja pedagógica, tutores y referentes de las distintas iniciativas halladas, así como preceptores y miembros de los equipos de orientación). También se recabaron algunos documentos de proyectos institucionales y se analizaron las resoluciones correspondientes a las políticas educativas en las que se inscriben las experiencias analizadas.

En este trabajo se repasan brevemente algunos lineamientos de las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales que contemplan la pareja pedagógica como dispositivo pedagógico. Además, se describen las configuraciones de roles halladas en las PP de seis de las escuelas del estudio, a partir del análisis de los testimonios de los docentes y de los documentos de los proyectos institucionales. Asimismo, se reflexiona acerca de las particularidades que este tipo de experiencias plantea a la colegialidad docente en la escuela secundaria actual.

1. La pareja pedagógica en los lineamientos de la política educativa

Un antecedente jurisdiccional de la pareja pedagógica (en adelante PP) es el "maestro ZAP", que se implementó a fines de la década del '90 en escuelas primarias de distritos escolares que presentaban altos niveles de repetición en primer grado. En dicho programa se implementó la PP para la planificación, el desarrollo de las clases y la evaluación, como modalidad de formación continua con miras a la profesionalización docente (Prado, 2006)[5]. En el nivel secundario, las políticas educativas que en la actualidad contemplan la PP como dispositivo estratégico para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes son el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media (PFIEM) dependiente del GCABA, y los Planes de Mejora Institucional financiados por el Ministerio de Educación de la Nación e implementados a nivel jurisdiccional (Dabenigno *et al*., 2013).

El PFIEM es un programa que desde 2001 promueve proyectos institucionales que contribuyan a la retención y la promoción de los aprendizajes. Una de las líneas del programa impulsa proyectos que potencien la enseñanza de disciplinas y áreas de conocimiento "entendiendo que los mismos permiten enriquecer la práctica docente con vistas a lograr más y mejores aprendizajes de alumnos/ as" (GCBA/ME/PFIEM, 2011, p.18). Dentro de esta línea se contemplan proyectos de complementación pedagógica para la enseñanza de Matemática y Lengua en el ciclo básico. El propósito de estos proyectos es la prevención del bajo rendimiento, la desaprobación y, consecuentemente, la repetición, "fenómenos que se expresan en índices educativos alarmantes sobre todo en el ciclo básico de las escuelas porteñas" (GCBA/ME/PFIEM, 2011, pp. 22-23). El equipo de trabajo pedagógico se compone de parejas de profesores, coordinadores de áreas afines, tutores y preceptores y -en la medida de lo posible- de especialistas en Matemática o Lengua del Cepa (Escuela de Capacitación Docente – Centro de Pedagogías de Anticipación), durante un tiempo y frecuencia a determinar. Las parejas de profesores están constituidas por el profesor del grupo y otro profesor de la institución cuya formación lo habilite para la enseñanza de la materia en cuestión, y la tarea ha de sustentarse en las decisiones del equipo de complementación pedagógica.

También los Planes de Mejora Institucional de la educación secundaria impulsados a nivel nacional[6], contemplan entre sus ejes de planificación "el desarrollo de políticas de enseñanza para renovar las propuestas pedagógicas de las escuelas" (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2009, p.9). En la Ciudad de Buenos Aires se han establecido para 2013 ejes y líneas de acción en relación con las pautas del Plan Nacional, en las cuales se enfatizan "aquellas acciones que contribuyan esencialmente a mejorar los aprendizajes de los alumnos" (GCBA/ME, 2013, p.1). En tal sentido, uno de los ejes prioritarios es la enseñanza en el aula y se contemplan entre los recursos y estrategias posibles tanto la PP como las tutorías académicas, las clases de apoyo, la rendición de materias previas por parciales, así como la producción de materiales audiovisuales[7]. La PP es contemplada entonces como una de las estrategias que posibilitan la toma conjunta de decisiones acerca de la enseñanza: "la apertura a la reflexión conjunta sobre las prácticas y al análisis conjunto de la situación de cada grupo de alumnos" (GCBA/ME, 2013, p.2). Cabe señalar que los equipos pueden ser tanto profesores del curso como de la misma asignatura en la escuela, o bien docentes externos.

En el siguiente apartado, se analizan las configuraciones de roles halladas en algunas parejas pedagógicas recabadas en las escuelas del estudio, a partir de los materiales de campo recabados durante la primera etapa de la investigación en curso.

2. Nuevas colegialidades: entre la conducción compartida y repartida de la enseñanza

Las experiencias de PP suscitan una serie de reflexiones en torno al trabajo pedagógico. En primer lugar, se trata de un dispositivo que inaugura la copresencia de al menos dos colegas en el aula. De este modo, la PP se vuelve un dispositivo que quiebra con el aislamiento docente en ese ámbito, generando condiciones para que se operen cambios en las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, los testimonios de los docentes entrevistados traslucen que las experiencias de trabajo en PP dejan una impronta sobre las trayectorias profesionales, dando lugar a la reflexión sobre las propias prácticas y al aprendizaje (y re-aprendizaje) de nuevas estrategias de enseñanza[8].

Entre los relatos de los docentes entrevistados, se han podido entrever distintas configuraciones en los roles desplegados por los miembros de la dupla pedagógica. Es así como los testimonios ilustran –aunque con matices- básicamente dos funcionamientos: las *"parejas con roles compartidos"* y las "*parejas con roles repartidos*".

Las *parejas con roles compartidos* se presentan como experiencias en que ambos docentes asumen responsabilidades similares en las distintas instancias de trabajo pedagógico, con el propósito principal de fortalecer la enseñanza de contenidos. En estos casos, los profesores planifican juntos las secuencias didácticas, se presentan como coprotagonistas en la conducción de las clases y hasta pueden llegar a evaluar en forma conjunta a sus alumnos.

Algunas de las parejas que tienen este tipo de funcionamiento se originan en iniciativas puntuales en las que es posible la mutua elección de los docentes que integran la dupla. La afinidad entre los profesores y las preocupaciones comunes acerca de la enseñanza y los aprendizajes pueden alentar esta decisión, como en el caso de los profesores de Biología y Geografía que tomaron la iniciativa de conformar una pareja de Biogeografía a tiempo parcial en el Liceo B[9]. La buena comunicación entre los docentes es particularmente valorada al momento de compartir los espacios y los tiempos en el aula, cuando se trata de combinar y "rotarse" en las intervenciones:

> *Hay un montón de cosas que juegan a favor, no es que podés trabajar con cualquier persona* […] *uno tiene que tener una cierta afinidad, una cierta comunicación con el docente, como para poder trabajar bien, armónicamente, porque también hay que ver cómo manejás los espacios, los momentos en los que habla cada uno, qué lugar del aula ocupa cada uno* […] *uno está adelante, el otro está atrás y nos vamos rotando constantemente, y bueno, los momentos en los que cada uno va a hablar* (Docente de Biología en PP de Biogeografía, Liceo B).

Mientras en el Liceo B se trataba de una iniciativa puntual, en el Liceo A las PP se extendido más en los primeros años de estudios, como parte de un proyecto institucional más abarcativo, siendo la composición de cada dupla muchas veces definida por los equipos directivos o docentes. En estos casos, los docentes de la pareja no se eligían entre sí necesariamente, aunque también resultaba posible la construcción de un vínculo de confianza entre ellos. La confianza no era entonces aquí una condición previa necesaria sino un resultado de la experiencia. En el caso de la PP de Historia en el Liceo A, las profesoras no se conocían con anterioridad. Aún así, una de las docentes entrevistadas señala que "las dos nos fuimos dando autoridad mutuamente". Es posible que la "aceptación de la autoridad del otro docente" se viera en gran medida facilitada por el hecho de que se trataba de profesoras de la misma materia. En esta PP a tiempo parcial[10], por ejemplo, la corresponsabilidad implicaba un esfuerzo añadido de mantenimiento de una comunicación constante y fluida entre las docentes, de modo de lograr una buena articulación entre las clases con y sin pareja:

> [El tema] *lo teníamos que retomar con ella necesariamente, porque sino el trabajo que habíamos pensado no iba a tener ni mucho sentido ni mucho sustento* […] *Más allá de que puedas tener mucho planificado después te van pasando cosas en la clase con el día a día que no las podés pasar por alto ni hacer de cuenta que no escuchaste nada ni que no te dijeron nada. En-*

tonces tratábamos de tomarlo como para llevarlo a la clase. Yo también a ella le contaba algunas situaciones en particular [se refiere a las clases sin PP] (Docente en PP de Historia, Liceo A).

La experiencia anterior se inscribía en un proyecto institucional de parejas pedagógicas para todo el 1er año de estudios, en el cual se hacía especial hincapié precisamente en la importancia de una responsabilidad conjunta en relación con la enseñanza:

La idea es que ambos profesores deben planificar en conjunto la tarea del aula en función de las necesidades de aprendizaje detectadas en los alumnos. Se promueve ***que la conducción de la clase sea compartida y no repartida****."* [la negrita es de la autora] (Documento de proyecto de parejas pedagógicas en 1er año, Liceo A).

En suma: más allá de las diferencias señaladas, el denominador común de estas PP con roles compartidos es que existe –al menos desde la perspectiva de los docentes entrevistados- un reconocimiento de corresponsabilidad y simetría en las decisiones y en las prácticas pedagógicas, con el propósito de fortalecer la enseñanza de contenidos.

Cuando la implementación de la PP está dirigida al fortalecimiento de la labor de un profesor novel, menos experimentado o con escasas herramientas didácticas, por ejemplo, es el docente que ingresa al aula como "visitante" quien gravita en mayor medida en las decisiones de enseñanza, pudiendo ejercer de manera más o menos explícita una función formativa (y hasta evaluativa) sobre su par. Esto se refleja en el siguiente testimonio:

Había clases que yo la dejaba a ella sola para ver qué era lo que hacía, le controlaba las planificaciones, le corregía las planificaciones. Después tenía que elevar informes al DOE, a la asesora pedagógica, después la venía a observar la asesora pedagógica [...] *para ver si adelantaba o no adelantaba, qué cambios producía.* (Profesora en PP, Escuela Normal).

Si bien en otro pasaje de la entrevista, la docente señala que ambas profesoras también planificaban, daban clases y preparaban las evaluaciones en forma conjunta, el testimonio anterior ilustra de qué modo la pareja se constituía en base a responsabilidades dispares. Esto llevaría a pensar que se trataba de una PP con cierta asimetría en cuanto a las posibilidades de gravitación sobre las decisiones. Quizás es éste un ejemplo de los menos usuales, inscripto en un contexto institucional particular, una Escuela Normal con una matrícula proveniente en su mayoría del nivel primario de la misma escuela, con muy bajos niveles de repetición y abandono escolar[11]. La PP adquiere en este caso la finalidad específica de la socialización profesional de un docente menos experimentado. En palabras de la entrevistada anterior:

Tiene que ver un poco también con la dinámica, dos personas que den lo mismo, así sea lo mismo pero con distintas dinámicas, hace que los alumnos se motiven más. Eso es lo que yo logré por lo menos en esta pareja pedagógica en especial, darle armas a ella primero como para fortalecer su rol (Profesora en PP, Escuela Normal).

Por el contrario, cuando el ingreso de una PP tiene como propósito principal generar mejores condiciones para lograr un buen clima de trabajo en clase y para lograr el involucramiento académico de los estudiantes, es el docente originalmente a cargo del curso quien toma las decisiones de enseñanza. Así en la EEM A, por ejemplo, el proyecto de PP plantea una diferenciación taxativa entre docente titular y docente de apoyo en la PP[12]:

Destinando el tiempo de algunos profesores de apoyo para la propuesta de pareja pedagógica, se puede aprovechar mejor la colaboración de dicho docente para intervenir en algunas situaciones que se puedan presentar dentro del aula y que terminan obstaculizando el aprendizaje y la enseñanza, como por ejemplo, problemas de conducta, inhibición para preguntar al profesor lo que no se entiende, dificultades de organización de la tarea o carpetas, dudas en la comprensión de la asignatura, que si bien, es posible que la pareja pedagógica no sea de la misma

materia, pero es un adulto, docente que puede aclararlas o mediar con el docente titular para que las canalice (Proyecto de PP, EEM A).

En estos casos, es el docente a cargo de la materia quien conserva principalmente la potestad de planificar, enseñar y evaluar y, más allá de la comunicación entre ambos colegas con respecto a estos temas, el docente entrante se concentra principalmente en la función de apoyo y enseñanza personalizada a los alumnos:

Generalmente la planificación de las clases la hace netamente el profesor. Cuando arranca un tema, un eje temático el profesor me avisa qué temas se va a tocar o qué ejes vamos a analizar en estas cuatro clases u ocho clases, me muestra el libro de trabajo […] *'Yo voy a empezar a explicar, voy a dar un trabajo y bueno, vos empezás a ayudarme con el tema de los grupos, de ir grupo por grupo´.* […] *Netamente es el profesor el que evalúa. Yo no me meto en las evaluaciones salvo algún momento en donde el profe me diga: ´Mirá, tengo muchos alumnos, vamos a dividirnos las tareas'.* (Tutor en PP itinerante, EEM A).

El profesor que ingresa al aula como PP, puede llegar entonces a efectuar recomendaciones a su colega, aunque el mismo profesor señala que ello puede ocurrir de manera variable de acuerdo a la confianza existente entre los docentes:

Depende del profe, a veces uno se lo puede llegar a indicar, a veces hay profesores que tienen más confianza y te dicen: 'Mirá, [nombra a una profesora], *lo que hiciste quizás el pibe estaba medio aburrido, quizás lo podemos modificar un poquito'* […] *generalmente los profes acceden. Capaz que digo: '¿Por qué no metés un audiovisual acá? Algo para ir mejorando porque capaz que el pibe no te entiende lo que le estás poniendo con eso'. Generalmente acá en esta escuela los profes: 'Uh, sí, buenísimo, dale, lo conseguimos, vení, pedimos la sala'.* (Tutor en PP itinerante, EEM A).

Parecería entonces que la copresencia sienta de algún modo condiciones para el intercambio, la reflexión y la reformulación de las prácticas. Sin embargo, es quizás en contextos institucionales donde el propósito de la PP es fundamentalmente la apoyatura a un docente, que el encuentro de dos colegas puede generar mayores dudas o temores.

Si hay algo a lo mejor que no me cierra mucho, me acerco y le digo: '¿Por qué no lo encarás de esta manera?', porque sé que puedo, no voy a ser mal visto, o sea, eso depende de quién tengas como interlocutor del otro lado […] *hay algunos que podés planteárselo bien y hay otros que: 'Mirá, profe, mirá, esto no está…' Y sabés que ya te miraron con mala cara, no te responden y bueno, lo dejás ahí.* (Profesor en PP itinerante, EEM A).

A diferencia de otras experiencias descriptas al comienzo de este apartado, la génesis de la PP y los propósitos institucionales en los que se inscriben las PP en la Escuela Normal y en la EEM A, dan pie a una diferenciación y asimetría de roles. Desde el punto de vista del docente "titular", la llegada del docente de "apoyo" puede ser interpretada como un control sobre su tarea. Como señala otro profesor de la misma escuela:

Lo que sí a veces veo que me ha pasado poco que a muchos profes no les gusta que les pongan PP pero no por ese tema sino porque se sienten controlados, sienten como que es un control de dirección: 'Ah, evidentemente yo estoy haciendo las cosas mal' [...] *O falto mucho o no sé, estoy aprobando muchos pibes y dirección me manda para, me manda esta persona para ver qué es lo que estoy haciendo´. Eso me pasó con varios profesores.* […]*Después en general termina todo muy bien pero a veces profes [...] me han dicho: 'Ah, estás acá', me dice.* […] *'Qué, me venís a controlar', me dicen, mitad en broma mitad en serio* (Tutor en PP itinerante, EEM A).

Por otra parte, si bien las configuraciones de roles en la PP derivan en parte de los propósitos institucionales en los que se encuadran las experiencias, dependen también de la concurrencia de perfiles personales y profesionales en la conformación de las duplas. De hecho un mismo docente puede desempeñar diversos roles en distintas PP de una misma escuela. Una de las profesoras consideradas anteriormente entre las parejas con "roles compartidos", por ejemplo, contrasta dicha experiencia con otra anterior que resultó muy disímil:

Estaba como un poco más marcado quién era la profesora del curso y quién era la profesora que arribaba al curso, pero no tampoco de alguna forma sutil, como que se había dado una relación en la que yo más que nada era como una especie de puntal [...] *después como que en la dinámica del curso se dio como un poco más la diferencia entre una y la otra pero eso no generó un obstáculo para trabajar con los chicos. Fue una forma completamente diferente de trabajar* (Docente en PP de Historia, Liceo A).

Es decir que en esa otra experiencia de PP, la profesora desempeñaba una función de apoyo a otro colega que conservaba protagonismo en las decisiones pedagógicas. En una tercera experiencia de la misma profesora, en cambio, la situación era opuesta, dado que esta vez ella oficiaba de anfitriona, con un papel más pasivo de la colega acompañante:

Ahí sí era, cómo te lo puedo definir, era como una especie de espectador en la clase, se sentaba y yo daba la clase y ella, qué se yo, apuntaba algo [...] *pero no porque yo lo hubiera planteado: 'Mirá, quiero que vos hagas tal cosa', sino porque ella creo que se ubicó en ese lugar. Y se terminó dando así.* (Docente en PP de Historia, Liceo A).

En los testimonios de los profesores que se desempeñaban como parejas pedagógicas itinerantes, acompañando a distintos profesores en un mismo o en distintos cursos, también surgieron referencias a las variaciones en los modos de acompañamiento pedagógico, tal como en la EEM A:

Principalmente la actividad va a variar según el docente. Esto es así, o sea, acá no hay nada prefijado. Mi actividad dentro del aula si bien hay cosas básicas, va a variar según el profesor [...] *Primero tengo que ver qué es lo que necesita el curso y quién es el profesor, cuál es su perfil, cómo es su clase y de ahí en más ya puedo empezar a armar mi trabajo como pareja.* (Tutor en PP itinerante, EEM A).

Es el docente originalmente a cargo del curso quien prevalecería en las decisiones, fundamentalmente en las relativas a la planificación y la evaluación. De este modo, el docente "receptor" de PP es quien preservaría las mayores responsabilidades. No obstante, el diagnóstico y planteo de una estrategia didáctica a cargo del docente itinerante plantea una asimetría a favor de éste, en el marco de una estrategia institucional más amplia de mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de una PP en que dos profesoras se "visitan" en sus respectivas clases, queda clara esta alternancia en la condición de docente "principal" en el transcurso de las mismas:

Visité y ella vino a mis clases [...] *podía intervenir, teníamos total libertad, en eso nos llevamos muy bien, coincidimos, nos damos nuestro tiempo y* ***no olvidando que ella era la profesora o que yo era la profesora*** *pero en sí las dos somos y estamos dando el mismo tema* [la negrita es de la autora]. (Profesora de Geografía en PP con profesora de Biología, Técnica A).

Por un lado, la configuración resultante de la pareja en cuanto a los roles depende de los márgenes de acción "cedidos" y "ocupados" de manera implícita.

Viste que hay cosas que a veces, digamos, uno no las habla, se dan de forma implícita. Y uno se va acomodando en los espacios que se van generando. Y a veces vos podés abrir el espacio

al otro pero si el otro no tiene intención, por los motivos que sean a ocuparlo, lo ocupa el otro el lugar (Docente en PP de Historia, Liceo A).

En este sentido, la formulación de pautas de trabajo transversales a las parejas implementadas propiciaría una homogeneización de los funcionamientos de las parejas. La ET B, por ejemplo, cuenta con una propuesta de PP diseñada a nivel departamental y que en principio plantea una regulación de los contenidos tratados en las clases:

Lo que sí está bueno, lo que yo veo, está muy bueno porque nosotros ***tenemos una organización dentro de lo que es el departamento de Exactas.*** *Entonces los temas van todos de la mano, o sea* ***que vos ves a los profes que van dando el mismo programa*** […] *Entonces vas trabajando con lo mismo, va a haber una clase de diferencia.* […] *veo sí maneras diferentes de trabajar pero, pero en conocimientos es exactamente lo mismo* [la negrita es de la autora] (Docente de Matemática en PP, Técnica B).

De acuerdo con Hargreaves (2000), la profesionalidad colegiada se caracteriza por la existencia de esfuerzos en pos de la construcción de culturas colaborativas que reemplacen prácticas individualizadas, episódicas y poco conectadas. En este sentido, la PP opera como un dispositivo que precisamente propicia la colegialidad en las prácticas de enseñanza en el ámbito del aula, respondiendo a propósitos específicos definidos a nivel institucional. Más allá de la diversidad de configuraciones de las parejas pedagógicas, la convivencia con otro colega en el espacio del aula, abre el juego a la confrontación de ópticas y prácticas, inaugurando nuevos espacios para la reflexión, tema que será tratado en el siguiente apartado.

3. Formación entre pares y prácticas pedagógicas colaborativas en escenarios complejos

Más allá de cómo se llevan a cabo y se configuran las parejas pedagógicas, todas estas experiencias quedan definidas por la presencia de más de un docente en el aula, lo cual introduce elementos de ruptura de las formas usuales de enseñanza. En el documento de proyecto de la pareja de Biogeografía del Liceo B, se señala lo siguiente:

La idea de redimensionar los espacios áulicos y desestructurar los tiempos de la grilla horaria invita al docente a correrse del lugar de único actor frente al curso, ampliando la mirada y renovando la idea de enseñar (Documento de proyecto de PP de Biogeografía, Liceo B).

Más allá de su dimensión técnica, la PP configura la intencionalidad de "facilitar el aprendizaje y la formación en los actuales contextos de aprendizaje colaborativo" (Rodríguez Zidán y Grilli Silva, 2012). En este sentido, la dupla pedagógica parece inaugurar una dimensión de aprendizaje entre pares y de reflexión sobre prácticas de enseñanza situadas propias y ajenas. Esto aparece reflejado en el testimonio de uno de los docentes participantes de esa experiencia:

Cuando vos estás trabajando con otro docente aprendés, todo el tiempo estás aprendiendo, hasta de la forma de posicionarse el docente dentro del aula, o sea, está buenísimo. (Docente de Biología en PP de Biogeografía, Liceo B).

En otro pasaje de su testimonio, el mismo docente se refiere a cómo esta convivencia en el aula vendría a operar una ruptura en los sistemas de creencias de los actores involucrados: aprender algo no conocido o recordar algo olvidado conduce a un replanteo de las propias prácticas.

…Pero aparte hay un imaginario como que el docente, o sea 'yo tengo mi verdad y mi verdad la defiendo a muerte hasta último momento y soy el dueño de la verdad', y a los docentes es como que no les gusta equivocarse, y por ahí trabajar y compartir la tarea con otra persona los hace aprender un montón de cosas que por ahí desconocían o que por ahí, no sé, que las tenían olvidadas incluso, porque a veces es como que nos vamos remapeando como constan-

temente y hay cosas que nos vamos olvidando de hacer y que el otro sí las hace. (Docente de Biología en PP de Biogeografía, Liceo B).

La PP impone la dimensión formativa en el ejercicio de la profesión docente. Ineludiblemente, existe alguna invocación a la formación entre pares y la formación "al ras de la experiencia" (Suárez 2007). Una experiencia de PP da pie a la reflexividad docente sobre las propias prácticas. El impacto de las experiencias en las prácticas docentes no sería solo inmediato, puesto que los docentes que participan en ellas se vuelven portadores de saberes que pondrán en juego en otras experiencias más allá de esas clases, e inclusive en otras instituciones[13]. Es así como el trabajo con otro par se constituye en una posibilidad de aprendizaje:

…Y cuando vos lo ves trabajar, decís 'ay, esto también lo puedo hacer', y después lo aplicás en los cursos cuando estás solo, te digo que para mí es buenísimo trabajar con otra persona dentro del aula, no tiene que ser un estorbo, te tenés que sentir acompañado. (Docente de Biología en PP de Biogeografía, Liceo B).

Es quizás en las parejas con roles compartidos donde las reflexiones sobre las prácticas pedagógicas pasan a ser enunciadas en primera persona del plural, y es allí entonces donde la experiencia de colegialidad adquiere su máxima expresión. La reflexión con otro acerca de unas prácticas en común da pie a identificar problemas y ensayar, en consecuencia, reformulaciones compartidas de las estrategias de enseñanza futuras:

Tenemos miradas diferentes, necesariamente. Entonces eso también estaba bueno porque, viste, iba trayendo como por ahí otras formas que uno suele tener y que quizás que venga algún otro, vea tu curso y vea cómo se mueve el curso y cómo responde el curso también nos permitía a nosotras hacernos como autocrítica. Decir: 'Mirá, esto me parece que de esta forma no está funcionando, quizás podríamos hacer otra cosa'. (Docente en PP de Historia, Liceo A).

Es importante señalar que todas estas prácticas docentes se inscriben en una cotidianidad signada por la fluidez, la imprevisibilidad y los cambios. Como expresa un docente:

Es un poco el arte de lo imprevisto, acá en la docencia en general, vos lo sabés, acá en las escuelas lo imprevisto corre constantemente. Los cambios son constantemente y uno tiene que estar preparado a modificar todo. Acá es todo muy líquido, muy que se mueve para todos lados, entonces uno tiene que estar preparado. (Tutor en PP itinerante, EEM A).

En este sentido, el manejo eficaz de los márgenes de decisión frente a la multiplicidad de situaciones y dificultades que se suscitan a diario, remite a la autonomía docente como rasgo de profesionalidad (Hargreaves, 2000). Lejos de visiones nostálgicas, son varios los profesores que plantean la necesidad de hacer frente a los múltiples desafíos en la escuela secundaria actual, sin ceñirse a un ideal de docente abocado a impartir únicamente un conocimiento disciplinario para el que fue formado.

Uno no puede estar atado a algo: 'soy profe de Historia y vengo a dar Historia'. No, uno tiene que estar variando a cada rato porque así es la sociedad y así son los pibes. (Tutor en PP itinerante, EEM A).

Al respecto, Meo (2010) halló identidades profesionales docentes que resultan "extendidas" y "orgánicas", alejadas de modelos tradicionales. Es también en estos testimonios que se vislumbran visiones amplias acerca del quehacer docente, las cuales se sustentan en el reconocimiento de las imbricaciones entre el "afuera" y el "adentro" de la escuela como el punto de partida de la propia tarea (Dabenigno, Ryan y Meo, 2012). La labor docente se vuelve un gran desafío en un contexto donde la educación secundaria se ha vuelto un derecho de las personas y una obligación del Estado. Como señala

un profesor de Biología de la EEM B: *"el hecho de tener PP está muy bueno* […] *el trabajo lo podés multiplicar que cuando sos uno solo* […] *el trabajo de uno solo es eterno"*. En este sentido, cobran importancia las prácticas docentes apoyadas en el trabajo colaborativo entre pares y basadas en la autonomía en el rol (Suárez, 2007). Como afirma Contreras, la colegialidad se legitima como rasgo del profesionalismo y las formas de control pasan a ser participativas: "la responsabilidad profesional deja de ser un acto individual y aislado en el aula para pasar a ser colectiva y sobre la actuación pedagógica de todo el centro" (Contreras, 1999).

Otro aspecto a considerar es la complejización del oficio docente, en un escenario de ampliación y combinación de las funciones que son asumidas por los profesores. Como explica uno de los entrevistados:

> *Lo que pasa es que como en el caso mío te digo que soy el tutor y la pareja, muchas veces los cargos se mimetizan y se mezclan, uno a veces yo estoy de PP pero para el pibe soy el tutor y a veces uno como PP también actúa como tutor del curso.* (Tutor en PP itinerante, EEM A)

El mismo entrevistado alude a cómo se van mimetizando y potenciando los múltiples roles: "*A mí me es difícil pensar la PP sin ser tutor, me es muy difícil, es más, no sé si lo podría hacer".* En su caso, su condición de tutor de un curso de 1er año le permite un mejor despliegue de su tarea como PP de varios profesores del curso. Es así como en este testimonio, la yuxtaposición de roles resulta entonces provechosa para potenciar la propia tarea. En un escenario tan complejo como el de la escuela secundaria actual –y particularmente en los primeros años de estudios-, la PP deviene en otra experiencia más de imbricación y multiplicación de esfuerzos.

Reflexiones finales

En los últimos años, las líneas de política educativa dirigidas a la educación secundaria contemplan la pareja pedagógica como un recurso disponible para la enseñanza. La investigación en la que se inscribe esta presentación, halló este tipo de dispositivo en algunas escuelas secundarias que contaban con una serie de proyectos orientados al fortalecimiento de las trayectorias escolares y de los aprendizajes en el primer año de estudios, donde se registran las mayores dificultades para la promoción y la retención de los estudiantes. A partir del análisis documental y de los testimonios de los docentes entrevistados, en este trabajo se describieron las parejas pedagógicas en cuanto a la asunción de roles y responsabilidades, con reflexiones en torno a la colegialidad y la formación entre pares en el marco de dichas experiencias.

En el trabajo se entrevieron básicamente dos tipos de configuraciones en la pareja pedagógica: la conducción "compartida" de la enseñanza, con igualdad de responsabilidades en el desarrollo de las tareas; y la conducción "repartida", con una diferenciación de roles en la dupla pedagógica. Es así como la pareja pedagógica introduce, por definición, la copresencia de al menos dos colegas en el aula, propiciando algún tipo de práctica "colaborativa" inscripta en algún propósito institucional más amplio como el fortalecimiento de la enseñanza de contenidos, la promoción de ambientes favorables para el aprendizaje o la socialización profesional (Dabenigno et al.,2013). En este sentido, podría hablarse de nuevas formas de colegialidad docente en la escuela secundaria, basadas en la integración y/ o en la articulación de los esfuerzos de enseñanza, según el cariz "compartido" o "repartido" de los roles.

Por otra parte, en la pareja pedagógica pareciera existir una tensión entre personalización e institucionalización de las prácticas. Por un lado, en algunas instituciones las parejas adquieren configuraciones singulares, ya que su funcionamiento depende fundamentalmente de los perfiles e intereses personales y profesionales, de la confianza mutua establecida o del tipo de comunicación al que se predisponen los miembros de la dupla. En cambio, las prácticas de pareja pedagógica parecen cobrar mayor semejanza al interior de las instituciones, cuando existen regulaciones originadas en acuerdos colectivos (de los equipos de complementación pedagógica, las áreas departamentales o los equipos de orientación) o bien, en pautas de trabajo establecidas por los equipos directivos.

Cuando la colegialidad en el aula se basa en la corresponsabilidad en la toma de decisiones y transcurre como proceso de formación entre pares y enriquecimiento de prácticas, podría decirse que la pareja pedagógica introduce rasgos de profesionalismo (Contreras, 1999) en el quehacer docente. En este sentido, varios entrevistados señalaron que compartir la enseñanza con otro colega multiplica sus posibilidades de reflexión sobre la propia práctica, así como de aprendizaje y re-aprendizaje de estrategias. En estos casos, la instauración de un "nosotros" en la conducción de la enseñanza podría estar contribuyendo a la construcción de una cultura colaborativa en el espacio del aula. No obstante, si en cambio el rasgo de la colegialidad se basa en posiciones asimétricas en la conformación de la pareja, la presencia

de otro docente puede ser percibida como un “control externo” que puede mellar la propia autonomía profesional. En tal sentido, varios relatos aluden a las dudas y resquemores que puede ocasionar el ingreso de un “par” cuando tal situación tiene un propósito de control.

Para finalizar, se puede señalar que en la agenda de la investigación educativa actual, se impone la necesidad de profundizar acerca de la profesión docente en la escuela secundaria, dado el papel protagónico de los profesores en los procesos de concreción de las políticas de inclusión y de fortalecimiento de los aprendizajes en dicho nivel. Se espera que este trabajo sea una modesta contribución en tal sentido.

Notas

[1] Este trabajo se presenta en el marco del II Seminario Nacional de la Red Estrado “Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social” (Paraná, 12 y 13 de septiembre de 2013), dentro del Eje 1 “Naturaleza, procesos y condiciones del trabajo docente”. La autora agradece la colaboración de los docentes y directivos de las escuelas del estudio, de los referentes del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media (PFIEM), así como los valiosos comentarios al trabajo de las colegas que integran el equipo de investigación.

[2] La investigación se lleva a cabo desde la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIyE) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El equipo se halla coordinado por Valeria Dabenigno, e integrado por Silvina Larripa, Yamila Goldenstein Jalif y la autora.

[3] En la actualidad el equipo de investigación se halla elaborando un informe de avance en el que se describen en detalle las PP. Los tres principales propósitos identificados en las experiencias son: a) fortalecer la enseñanza de contenidos, b) promover ambientes favorables para el aprendizaje y c) promover el desarrollo profesional docente.

[4] Tres de las instituciones habían sido estudiadas en una investigación anterior, y ocho fueron seleccionadas por presentar experiencias experiencias y proyectos dirigidos a la retención y la promoción de los aprendizajes en el 1er año de estudios. En este trabajo las escuelas se identifican con letras a los fines de garantizar el anonimato de las instituciones y de los entrevistados. En los nombres de fantasía solo se preserva la identificación del tipo de establecimiento.

[5] Estos antecedentes se profundizan en el informe de avance que se halla en proceso de elaboración.

[6] El Plan Jurisdiccional para la institucionalización y el fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria es planteado como una “herramienta estratégica para definir metas a corto y mediano plazo para el cumplimiento del Plan Nacional de Educación Obligatoria para el Nivel Secundario”.

[7] Asimismo, se establece como una de las estrategias en pos de la inclusión educativa, la conformación de equipos de complementación pedagógica integrados por profesores, tutores, preceptores, asesores pedagógicos, psicólogos y/ o psicopedagogos, con el propósito de “identificar, planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los cursos de los primeros años en las materias con altos índices de desaprobación y repetición de los alumnos” (GCBA/ME, 2013).

[8] En esta etapa inicial del trabajo de campo no se entrevistó a estudiantes. Sin embargo, desde la perspectiva de los profesores, los estudiantes se muestran inicialmente sorprendidos por la presencia de dos docentes en la clase, mostrando interés en que las PP se reediten al año siguiente.

[9] En esta experiencia se fusionaban dos cursos de primer año dos horas a la semana. Los profesores desarrollaban las clases en PP en una de las tres horas obligatorias de sus respectivas materias en cada curso.

[10] Una de las profesoras (siempre la misma) ingresaba a una de las dos clases semanales de la docente originalmente a cargo del curso.

[11] Esta escuela había presentado tan solo un 5% de alumnos repetidores y ningún alumno salido sin pase durante el año 2010.

[12] En esta escuela se implementan PP de carácter “itinerante”, en las que un mismo profesor acompaña los a docentes de distintas materias en un mismo curso.

[13] De acuerdo con el Censo Nacional de Docentes 2004, el 52% de los docentes de las escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires trabajaba en más de un establecimiento educativo.

Referencias bibliográficas

Canevari, J.; Catalá, S.; Montes, N.; Coler, M.; Con, M.; Lacal, D.; Lara, L. y S. Susini (2011) *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión*. Buenos Aires: Dirección Operativa de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA. Disponible en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion

Coller, X. (2000) *Estudio de casos.* Cuadernos metodológicos N.º 30. Madrid: CIS.

Con, M. (2010) *Perfiles de abandono escolar en la Ciudad de Buenos Aires, en el nivel secundario, para los años 2004 y 2008. Un análisis desde la Encuesta Anual de Hogares.* CABA, Dirección Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina (2009) Resolución N° 88/09 "Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora".

Contreras, J. (1999) *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2013) *Prácticas institucionales orientadas a la retención y la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes en el primer año de estudios*. Informe de avance (en elaboración). Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.

Dabenigno, V., Ryan, M. y Meo, A. (2012) *Profesionalidad docente ampliada en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Ponencia presentada en el IX Seminario de la Red Estrado. Santiago de Chile.

Dabenigno, V.; Larripa, S.; Austral, R.; Tissera, S. y Y. Goldenstein Jalif (2010) *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. CABA, Dirección Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A. Disponible en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion

Dabenigno, V. y R. Austral (2009) *Orientaciones y especializaciones del ciclo superior en el nivel medio común estatal de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, GCBA. Disponible en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion

Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C. y A. Paris (2004) "School engagement: potential of theconcept: state of the evidence", *Review of Educational Research* , N. 74, 59119.

Gluz, N., Cuter, M., Alcántara, A. y Wolinsky, V. (2005) *Evaluación del Proyecto Maestro + Maestro. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria).* DIE- ME-GCABA

Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice 6(2)*,151-182.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes a la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires, Santillana.

Meo, A. (2010) *Identidades docentes en tiempos de cambios: entre el repliegue y la reinvención*. London: The Economic and Social Research Council.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2013) *Criterios para el Diseño del Plan de Mejora Institucional* (documento de trabajo).

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Programa Fortalecimiento institucional de la Escuela Media (2011) *Pautas para la elaboración de proyectos y la utilización de módulos institucionales*.

Padawer, A., Pitton, E., Di Pietro, S., Migliavacca, A., Medela, P. y Tófalo, A. (2010) *La enseñanza primaria en contextos de desigualdad social y diversidad sociocultural. Estudio sobre políticas de atención al fracaso escolar en escuelas de educación común*. Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A.

PNUD (2009) *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires, IIPE-Unesco.

Prado, S. (2006) *Programa ZAP. Proyecto Maestro + Maestro = Éxito escolar. Síntesis de proyecto* (documento interno). Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A.

Rodríguez Zidan, C. & Grilli Silva, J. (2012) "Un estudio sobre la PP como dispositivo en la formación inicial de profesores para la educación media en Uruguay". *Revista Electrónica Diálogos Educativos 12*, *38-65*.

Suárez, D. (2007) "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares". En

Sverdlick, I (Comp.). *La investigación educativa*. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Williamson, J. & Myhill, M. (2008) "Under 'constant bombardment': Work intensification and the teachers' role", en D. Johnson & R. Maclean (Eds.). *Teaching: Professionalization, development and leadership*, (pp. 25-43) Dordrecht: Springer.

Desatar "nudos" para hacer lugar a prácticas alternativas en el proceso de trabajo

Adriana Fontana. (UBA)
abefontana@gmail.com

Introducción

El trabajo que aquí se presenta surge de una investigación narrativa que se pregunta sobre la experiencia de la igualdad en la escuela[1]. Partimos de un problema habitualmente planteado en el campo de la política educativa para revisarlo en la cotidianeidad de la vida escolar. Nos preguntamos por la escuela como lugar posible para *la experiencia de la igualdad*: ¿cómo se produce?¿qué estrategias se ponen en juego cuando se busca que una escuela habilite o produzca igualdad? ¿Es posible hacer lugar a la igualdad sin homogeneizar?

Preguntarse por la *experiencia de la igualdad* define en buena medida la perspectiva del estudio que realizamos. No la buscamos en los resultados de los aprendizajes, no la buscamos en la cantidad de recursos que tiene una escuela o una familia sino en la experiencia que se produce o podría producirse en la escuela, en esa trama de relaciones complejas que es la vida cotidiana de las escuelas.

Desde esta perspectiva adoptamos un enfoque de investigación narrativa a partir del cual elaboramos tres relatos con tres directores que contaron cómo es que se hace lugar a la experiencia de la igualdad en la escuela.

En este trabajo damos cuenta de aquello que encontramos en los relatos que permitió a los docentes interpelar algunos procesos tradicionales de escolarización y producir algunas prácticas escolares alternativas.

Organizamos la presentación en dos partes. En primer lugar hacemos una breve referencia a la *experiencia de la igualdad en la cultura escolar* para explicitar el marco teórico desde el que la conceptualizamos. En segundo lugar, incluimos *lo que nos dijeron los relatos* (que se trata de): *desatar nudos* para hacer lugar a prácticas alternativas en el proceso de trabajo.

1-La experiencia de la igualdad en la cultura escolar

Las escuelas cambian. La escuela hoy no es la de principios del siglo XX. Contra quienes la juzgan por su inmovilismo sostenemos aquí que "la cultura escolar es algo vivo y cambiante, posee su propia dinámica interna" (Viñao, 2006: 101). Estudiamos la experiencia de la igualdad en una escuela que sufre transformaciones, "cuya puesta en escena está en constante realización, incluso a pesar de la aparente fijeza de su forma, de la aparente inmovilidad de sus actores" (Diorio, 2012: 56). Ahora bien, estas transformaciones, los cambios se producen en la trama de una "cultura escolar" que es necesario reconocer si se quiere comprender cómo es que se producen. En este sentido, consideramos el "conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos no puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica (…)" (Viñao, 2006:84). Desde esta perspectiva, para comprender qué pasa en la escuela (con la experiencia de la igualdad) miramos en las profundidades, en aquello que está sedimentado, que se ha configurado en capas más entremezcladas que superpuestas. Y también penetramos en esa "caja negra" que es la realidad cotidiana de las escuelas. "La cultura escolar habría que capturarla en ese día a día; en el ritual de la vida de las escuelas (…)" (*Ibíd.*: 72), en ese cotidiano en el que lo tradicional y previsible se entremezcla y superpone con lo que lo interrumpe, lo suspende y recrea, para re-significarlo. Para Jerome Bruner (1988) es justamente esa tensión entre lo canónico y lo posible, entre la conservación y la renovación, la que resulta indispensable para mantener la vitalidad de la cultura. Partiendo de esta vitalidad es posible analizar cómo en el marco de algunos condicionantes estructurales se desarrollan las prácticas escolares que renuevan o recrean formas alternativas de lo escolar. Bruner sostiene que es necesario recurrir a los relatos para acceder a la cultura puesto que "un relato comienza con alguna infracción en el orden previsible de las cosas" (Bruner, 2003: 34). Jacques Ranciére (2002) narra la experiencia de Jacotot en *El maestro ignorante.* ¿Es el maestro el ignorante? Partimos de este trabajo de Ranciere porque da cuenta de cómo "algo" se altera en relación a la igual-

dad. En diálogo con este enfoque filosófico introducimos también algunos desarrollos teóricos de Jorge Larrosa quien considera que "la cuestión de la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo" (Larrosa, 2009: 13). La igualdad que Ranciére propone interpela la relación pedagógica, remite a "la capacidad de las inteligencias y a la capacidad que tiene cualquiera (*n'importe qui*) de hablar y ocuparse de asuntos comunes" (Ranciére, 2011: 10). A diferencia de las discusiones más clásicas de la sociología en las que la igualdad se alcanzaría según las oportunidades (Dubet, 2006) que se tienen, o según las posiciones que se ocupan (Dubet, 2011), para Ranciere, la igualdad es una declaración. No se plantea como algo a conseguir, como algo a lograr, no se define en relación con la desigualdad social, económica o cultural sino que concierne a la existencia. La pregunta que habilita la igualdad planteada por Ranciere no es por lo que tenemos sino por lo que somos, por lo que podemos o por lo que queremos ser, decir. La pregunta nos está dirigida a todos por igual, ahí reside la igualdad. Para Jacotot, el profesor que no emancipa, que no libera a su alumno para que siga su deseo, su necesidad, su búsqueda: atonta. "Hay atontamiento donde una inteligencia queda subordinada a otra". El atontamiento es, en este planteo, una forma posible de la relación pedagógica que se produce cuando el maestro no enseña con el método universal para aprender. Cuando el maestro enseña con el método universal: todos pueden aprender, porque hay igualdad en las inteligencias. El método consiste en relacionar lo que se pretende conocer con algo ya conocido y observar, relacionar, retener, repetir. Lo que se requiere para aprender es tener un deseo, una necesidad, una urgencia. Eso es lo que el maestro que emancipa enseña. Jacotot puede ser un ejemplo de lo que encontramos en el pensamiento de Larrosa acerca de la experiencia.

Según Larrosa, la experiencia es "lo que nos pasa" y nos forma y nos transforma, nos construye (Larrosa, 2009: 14) y el relato es uno de los modos privilegiados a través del cual damos sentido a eso que nos pasa. La experiencia, cuando acontece, "nos hace detener, en las formas del decir, del pensar, del hacer. Una experiencia implica una interrupción en el pensar, en el decir, en el hacer" (Larrosa, 2009). Exige nuevas palabras puesto que es la irrupción de la alteridad, de lo "otro" en uno. La experiencia, desde este enfoque, acontece cuando el sujeto hace un espacio para que la diferencia tenga lugar y entonces tenga lugar la pregunta. Un acontecimiento interrumpe en las palabras o en las ideas, en las representaciones, los sentimientos; los proyectos, las intenciones que estaban disponibles. Un acontecimiento interroga el saber, el poder, la voluntad. Algo se abre, se puede pensar otra cosa, hacer, decir; se interrumpe el destino, se desarma la idea de un destino prefijado.

No hay experiencia sin la aparición de un alguien, o de un algo del exterior que "hace algo en mí". ¿Es la escuela un lugar posible para la experiencia? ¿Es la escuela un lugar posible para la experiencia de la igualdad? ¿Se producen en la escuela estas "interrupciones"?

En el marco de este enfoque la experiencia es siempre singular, irrepetible, finita y plural. La subjetividad y la transformación dan cuenta de la singularidad, la finitud de la experiencia. Cada sujeto frente a un acontecimiento tiene una experiencia diferente, única, propia, irrepetible. Por eso mismo, hay siempre pluralidad de experiencias. La experiencia siempre tiene algo de imprevisible, de impredecible, de imprescriptible (de lo que no está escrito, dicho, dado, visto de antemano). La apertura de la experiencia es apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser. Por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere. La experiencia es un quizás. O lo que es lo mismo, es el lugar de la libertad. La igualdad; o la experiencia de la igualdad, es revisada en este sentido desde una perspectiva política. Para Ranciére la política, es una cuestión de estética en tanto significa la posibilidad de abrir una zona a lo impensado, la posibilidad de una reconfiguración de tiempos, espacios y lugares (Ranciére, 2011). "Para mi hay política cuando se sale de la referencia a una organicidad de la sociedad o de una naturalidad del ejercicio de gobierno, cuando se sale de la repartición de lugares y los poderes (Ranciére, 2011: 102). Para este filósofo francés, detrás de todo conflicto político está el conflicto sobre el hecho mismo de saber quién está dotado de la capacidad política de la palabra, quién puede hablar y cómo y de qué hablar. La política así está presente en la lucha por la igualdad de la palabra, por la libertad y el poder de decir y de decir lo que se quiere decir.

La experiencia de la igualdad que narra Ranciere hace lugar a la diferencia, a la alteridad. Los alumnos de Jacotot hablan otra lengua, portan otra cultura, tienen otra edad y son iguales en inteligencia. Considerada desde esta perspectiva, la igualdad reconoce al Otro, la diferencia es parte de la igualdad. El ser mismo de la humanidad no se deja pensar más que en la diferencia. El ser mismo de la humanidad es la multiplicidad (Badiou, 2007).

¿Es posible que la escuela sea el lugar de la igualdad y la multiplicidad?.¿Es posible que la escuela sea el lugar del quizás, de la libertad, de la diferencia?¿Cómo?¿Qué hace una escuela cuando quiere hacer lugar a la experiencia de la igualdad?¿Puede la escuela hacer lugar a la igualdad sin caer en la homogeneidad?

2. Lo que nos dijeron los relatos[2]: Desatar nudos para hacer lugar a prácticas alternativas en el proceso de trabajo.

Fueron muchos cambios y tuve que empezar por cosas simples.
Como cuando te tenés que desenredar el cabello, tenés un gran enredo,
todo te duele, entonces ¿qué hacés?: empezás por los nudos; uno a uno.
Nelia

La directora recurre a una poderosa metáfora para contar que para hacer lugar a la igualdad en la escuela hay que desatar nudos. Comprendemos que los nudos están trabando la construcción de la igualdad. En ellos se cierra algo que hay que soltar, hay que desatar. Difícilmente un nudo se pueda soltar solo o como lo dicen los relatos, difícilmente se puedan desatar en soledad.

> *Una docente dijo: A mí no me gustan las familias en la escuela. Y yo le contesté: A mí sí. Dije eso y se generó un silencio horrible…*

Desatar nudos implica que a veces hay que generar *un silencio horrible.* Los directores trabajan primero para identificar dónde están los nudos y luego para desatarlos. Cuando lo hacen, realizan una operación.

> "La operación de mostrar que la unión que puede existir entre elementos es el resultado de determinaciones y decisiones contingentes, y no el resultado de relaciones necesarias es lo que se denomina la deconstrucción. Deconstruir un templo o un pensamiento es mostrar toda la estructura decisoria que está en la base de este tipo de operación" (Souwtthell, 2000:73).

Los directores cuando desatan nudos, deconstruyen problemas. Pero primero tienen que hacer algo para que aparezcan, los tienen que instalar, producen el problema (*yo le dije: a mí sí. Y se generó un silencio horrible)*. Luego deconstruyen. En los relatos los directores hacen lugar al conflicto, habilitan discusiones, hacen preguntas, inquietan a los docentes.

¿De qué nudos-problemas hablan los relatos? Nos proponemos aquí identificar aquellos nudos de los que hablaron los directores para expresar los problemas con los que se encontraron en el trabajo cotidiano de hacer lugar a la igualdad en la escuela. Nudos-problemas que reconocemos inscriptos en la cultura o la gramática escolar (Viñao, 2006; Tyack y Cuban, 1995), como lo muestran numerosos trabajos que se remitieron a los "núcleos" duros de la pedagogía o del dispositivo escolar (Terigi 2007, 2008; Dussel, 2005; Tiramonti, 2011). Por ello, si bien partimos de la experiencia de los directores, nos encontramos con "discusiones" que se han dado en torno a los procesos tradicionales de escolarización. Encontramos también que hacer lugar a esas discusiones (que permitieron develar supuestos, confrontar ideas o "desatar nudos") condujo a prácticas escolares alternativas, las que operaron favorablemente en relación con la experiencia de la igualdad en la escuela. Intentamos dar visibilidad a las estrategias, los procesos, los modos que los directores impulsaron para que la escuela revisara sus posiciones en relación con las formas de la igualdad.

No está de más aclarar que este trabajo de desatar y volver a atar, sucede en un escenario singular y complejo que está atravesado por tensiones y conflictos institucionales, a veces irresolubles. Es decir que el trabajo para hacer lugar a la igualdad en la escuela tiene *marchas y contramarchas*, avances y retrocesos, exige la construcción de acuerdos y consensos que no siempre logran representar a todos; que se saben provisorios, inestables y flexibles.

Por otro lado, como lo reconocen numerosos estudios que hemos consultado la igualdad en la escuela se fue re-semantizando (Puiggros, 2010). La "igualdad" en la escuela significó: homogeneización (Dussel, 2005), construcción de lo común, de lazo social; contribuyó a la inclusión y la exclusión al mis-

mo tiempo (Birgin, 2000), produjo implantación cultural y expansión de horizontes culturales, permitió movilidad social (Sarlo, 1998), se tradujo en términos de equidad (Tedesco, 2005; López, 2005) y "compensó carencias". Se re-significó y la igualdad fue: reponer derechos, acceso al sistema educativo; se la buscó en los resultados del rendimiento educativo (Rivas, 2010) y en la enseñanza (Birgin, 2004, 2012). Las escuelas han mirado a sus alumnos en cuanto futuros hombres de la Nación, ciudadanos republicanos, los han imaginado integrados y consumidores en un mercado que los necesitaba (Pineau, 2007) y también los han sabido clasificar, identificar y nombrar "como carentes y/o necesitado" (Martinis, 2006).

Las escuelas en las que trabajan los directores con los que construimos los relatos son parte de esta historia. El terreno sobre el que se produce lo que buscamos: la construcción de la igualdad, está abonado por estas capas históricas, más entremezcladas que superpuestas (Viñao, 2006), que reaparecen, se actualizan o quedan sepultadas, pero aún así, allí están. Las discusiones con el pasado (más antiguo o más reciente) son inevitables. Reconocer que el presente y la posibilidad del porvenir se construyen sobre estas tensiones nos permite señalar que lo que aquí escribimos no admite situaciones "puras", lineales, únicas. Dicho de otro modo, si bien aquí haremos un recorte para centramos en los modos, procesos, escenas, formas que encontramos de producción de la igualdad para visibilizarlos, para analizarlos, debemos decir también que en las escuelas "sucede de todo" (Micó, 2007:40).

Desde esta perspectiva retomamos la pregunta:¿Qué nudos desatan los directores para que la igualdad tenga lugar en la escuela (de los relatos)? Hay dos grandes nudos a los que hacen referencia los relatos y están profundamente imbricadas entre sí:

- Las reglas tácitas que configuran las prácticas cotidianas, constituyen un primer nudo sobre el que trabajan los directores. Se "meten" con lo que aquí llamamos: **el olvido de los sentidos.**
- El tiempo, los espacios, la evaluación, las formas de calificar a los estudiantes, la organización del conocimiento, la relación de la escuela con las familias: el conjunto de elementos que constituye **la gramática escolar** es el otro nudo sobre el que trabajan los directores.

Encontramos además (siguiendo con la metáfora planteada) que los directores no dejan hilos sueltos. Este proceso de desatar/desarmar/deconstruir nudos se produce junto a otro movimiento que consiste en volver a atar/rearmar/reconstruir el tejido. Tejen. Los directores vuelven a atar y en las escuelas, producto del trabajo docente emergen prácticas alternativas que desplazan a las que han perdido sentido. Cuando los directores contaron sobre la construcción de la igualdad en la escuela hablaron de la confianza, la responsabilidad y la transmisión.

El olvido de los sentidos

> *Cuando llegué a la escuela (era el año 2003), dije: no más a las polleras y a las medias de nylon (a las que las maestras estaban acostumbradas) aunque hiciera un frío tremendo! Los chicos no podían ir a un acto –aunque nevara- sin campera!. Se morían de frío pero: blancas palomitas!*

Aunque parece, el relato no habla de cualquier cosa. Se trata de un nudo que se está desatando, un nudo que llamamos, el olvido de los sentidos. El normalismo, formó un cuerpo docente homogéneo, "disciplinados para disciplinar", cuyos rasgos eran la abnegación, el servicio y el decoro (Birgin, 2000). Ir a la escuela con pollera y medias de nylon parece ser uno de aquellos "comportamientos no puestos en entredicho" (Viñao, 2006); que da muestra de cómo el pasado se actualiza en el presente y configura las prácticas cotidianas. El normalismo había hecho en las maestras lo que ellas harían con sus alumnos, de tal modo que ante el frío también los alumnos tendrían que guardar decoro y abnegación. La escuela pública les daría todo, pero a cambio había que adoptar algunas conductas. En el 2003 (cuando la directora llegó a la escuela como si fuera aquel "primer momento político" que situamos en los orígenes del sistema educativo), las maestras "hacían lo que tenían que hacer". *Acá todo era porque se hacía! Tampoco se interpelaban a sí mismas, no había ninguna pregunta acerca de la enseñanza. Porque había un mandato. Entonces siempre que hay un mandato no te permite mucho interpelar.*

Desatar-revisar los mandatos, buscar los sentidos que parecen haber quedado en el olvido, es parte del trabajo incesante de los directores. Tyack y Cuban (1995) recurrieron al concepto de gramática por analogía con la gramática del lenguaje. La gramática del lenguaje se rige por un conjunto de reglas que

no necesitan ser comprendidas para operar. Lo mismo sucede en el funcionamiento escolar, hay reglas que operan aunque no se expliciten, que no necesitan ser comprendidas para operar. Se vuelven tácitas, perduran implícitas y configuran las formas de actuar, de decir. En los relatos de los directores parece una obstinación la insistente intervención a romper con lo tácito. Permanentemente orientan sus esfuerzos reclamando sentido a lo que se decide, a lo que se hace. Como si quisieran dar cuenta de que la normalización y la normatividad (Meirieu, 2012) son procesos diferentes que promueven situaciones distintas.

Y no le huyen a los *incuestionables.* En los relatos, los directores interpelan los mandatos sobre la autoridad, sobre el lugar que ocupan las familias en las escuelas, sobre la enseñanza, el tiempo, los espacios, la evaluación (como lo señalamos en el apartado que sigue) Y la estrategia que se dan para desmantelar el sinsentido es la palabra. *Hablábamos, hablábamos, hablábamos y a veces nos decían que perdíamos el tiempo, pero nosotros estábamos seguros de que lo invertíamos porque los acuerdos son los que nos encuadran.* La igualdad "remite más bien a la capacidad de las inteligencias y a la capacidad que tiene cualquiera (*n'importe qui*) de hablar y ocuparse de asuntos comunes" (Ranciere, 2011: 10). Los directores generan espacios en los que se discute; instalan preguntas, buscan respuestas. *Buscamos respuestas con suficiente libertad como para no respondernos lo de siempre.* Cuando se habilita y provoca el ejercicio de la palabra, el supuesto es que todos tienen algo para decir. Los directores asumen como propia la responsabilidad de convocar a todos al debate, a que todos puedan decir. Hacen lugar a la igualdad cuando construyen ese espacio y alientan a decir lo que se quiere decir, desde el lugar que cada uno tiene: sea el de los maestros, las familias, el de alumnos.

La gramática escolar

(…) interrumpir cierto orden del discurso que (…) está instalado y predice:
"estos pibes van a actuar así, van a poder esto y aquello no".
Pero si les das otra posibilidad posiblemente no se cumplan los predichos,
y nos sorprendan, y puedan hacer otra cosa. Yo no dejo de sorprenderme y darme cuenta
que parte del trabajo en la escuela es correr riesgos.
Sebastián

Como lo hemos mencionado Tyack y Cuban (1995) acuñaron el concepto de gramática escolar para explicar cómo la organización escolar; la división del tiempo, del espacio, la manera de estructurar el conocimiento, de calificar a los estudiantes, las formas de acreditación de los aprendizajes, la relación con escuela y familias, contribuían a sostener una forma de lo escolar que permitía resistir a los cambios que las reformas educativas pretendían imponer. En los relatos los directores refieren a todos estos asuntos. Cuando les preguntamos por la igualdad en la escuela, se "meten" con el núcleo duro del dispositivo escolar. Y lo hacen primeramente, como lo señalamos en el punto anterior: rompiendo con las reglas tácitas que lo mantiene estable. *Estábamos moviendo incuestionables. ¿Por qué no puedo estar tres días enseñando ciencias…? Hasta agotar un tema (…) Y evitar ese picoteo acá, picoteo allá. Y de todo un poquito y nada a fondo?*

No solo se trata de discutir los saberes a transmitir, qué contenidos son los que se van a enseñar, sino que se abre la discusión acerca de la forma, de cuándo, cuanto, de qué y cómo. Los directores promueven cambios en las pautas habituales de organización de la escuela, en la enseñanza, en el uso de los tiempos y de los espacios.

-Cambiar los bancos! Fueron tres años!!- Anular el timbre! No querían despegarse del timbre. Ahora no tenemos timbre (…) ellas se autoregulan el tiempo de su trabajo. -¿Qué le puede decir a una familia el boletín?

Los cambios que alientan los directores en relación con la evaluación, no solo apuntan a las formas de evaluar, discuten los contenidos, los sentidos que tiene evaluar, discuten cómo y cuándo se va a evaluar. *"¡Las temidas pruebas trimestrales! Temidas no sólo por los chicos, por toda la comunidad, las madres o abuelas paradas afuera agarradas de la reja, a veces llorando, no te miento, esperando los resultados de estas pruebas. Las madres se descomponían afuera mientras los chiquitos adentro estaban rindiendo. (…) Cada tres meses los chicos pasaban por estas pruebas.*

La evaluación como mecanismo de regulación y control (tanto de los docentes como de los alumnos, incluso de las escuelas), como amenaza y recurso para la expulsión tiene larga historia en el sistema educativo. En los relatos encontramos cómo los directores revisan institucionalmente los procesos de

evaluación, cómo involucran a los docentes en situaciones que les permiten reposicionarse frente a los modos de evaluar. Encontramos que los directores organizan jornadas con los docentes para revisar desde la propia experiencia qué significa evaluar, para revisar el significado de la evaluación *poniéndose en el lugar del otro. Fue una estrategia, hice un juego en el que nos íbamos evaluando unas a otras. Nos pusimos de alguna manera en el lugar de esos niños, de esas familias. Hasta que pudieran ver otras formas, y se dieron cuenta que se podía evaluar mirando más las capacidades, lo que pueden los chicos (…)* En las escuelas de estos directores la evaluación adoptó diferentes formatos: boletín abierto, *un video (que reemplace al boletín) y le muestre a las familias el desempeño de sus hijos: que le muestre cómo avanzan en el dominio de los saberes que se enseñan.* Los directores buscan socavar estos modos naturalizados, no necesariamente para reemplazarlos sino para comprender su sentido y su función; sobre todo para hacer compartido ese sentido, para hacer de la escuela un "mundo común". Producto de la estrategia que la directora implementó, producto de las discusiones sobre el sentido de la evaluación es que cambiaron las cosas: *Ya no hay pruebas trimestrales. Se evalúa todo el proceso que ha tenido el niño. Las capacidades, los saberes. Qué puede hacer con lo que sabe, qué va a poder hacer con lo que sabe (…)*

¿Es posible que los docentes de una escuela decidan la organización de la caja curricular? ¿Es posible que una escuela enseñe una semana entera una materia y a la semana siguiente otra?¿Es posible evaluar sin poner notas, mostrando los procesos de aprendizajes a través de videos del desempeño de los alumnos en el aula?. Es posible mover los condicionantes duros de la gramática escolar? ¿Cómo? ¿Es posible desarrollar prácticas escolares alternativas?

Según el relato de los directores es posible desnaturalizar los mandatos y reconstruir significados. En los relatos esta posibilidad se desarrolla institucionalmente, no depende de la buena voluntad de un maestro o profesor sino de una discusión colectiva que se sostiene hasta alcanzar un acuerdo.

La confianza, la responsabilidad y la transmisión parecen ser los pilares sobre los que los directores sostienen esta posibilidad. Y sobre los que construyen también su autoridad *Esta era y es una escuela prestigiosa y tiene prestigio porque se enseña, y porque hay proyecto.* La cultura escolar es algo vivo y cambiante (…) y en los relatos es posible apreciar aquello que se conserva y es previsible, lo canónico y también "lo que contraviene a sus cánones" (Bruner, 2003). Ahí es posible producir un modo de relación que concibe al Otro como un igual. Un igual que no es, sino con todas las diferencias, puesto que el ser mismo de la humanidad no se deja pensar más que en la diferencia. El ser mismo de la humanidad es multiplicidad. Como lo dicen en el relato, *límites y posibilidades tenemos todos*, en esa mirada se construye igualdad en la escuela, cuando se la declara.

La confianza[3] se origina en una especie de decisión, de quien acepta ser garante, de quien apuesta a responder por algo todavía desconocido. En este sentido, la confianza -como la igualdad en términos de Ranciere-, es una declaración: precede a cualquier demostración, necesita de la experiencia, no de la comprobación. En los relatos la confianza a los niños, al equipo docente aparece insistente. *Cuando hay convicción por parte del equipo docente, se puede.* La confianza es transitiva. Confiar da confianza. Los directores comienzan sus relatos contando cómo trabajan para "hacer" del plantel docente, un equipo de trabajo. Y si bien muestran los desencuentros, las discusiones sobre las cuales van construyendo lo común, expresan en todo momento la confianza que depositan en el trabajo colectivo de los docentes. *Es mucho trabajo, lleva tiempo ponerse de acuerdo. Y darse tiempo cuando los acuerdos no llegan. Hay que saber esperar, incluso aguantarse caras largas.* Los relatos muestran el esfuerzo por construir acuerdos, los que representan el "hacer y el decir" de la institución escolar, la construcción de la igualdad exige una posición institucional. Confianza en el trabajo docente y en la enseñanza como lugar en el que se construye igualdad. *En este barrio, con estos chicos, todo. Como con todos los chicos.*

Todos/as los/as chicos/as son "conquistadores de conocimientos" y saben que "todos los días tienen que conocer más" (…) sea cual fuere la condición social, cultural, económica, religiosa (…)

Los directores reconocen las injusticia social pero no hacen de ella una excusa sociológica (Meirieu, 2012). La situación social no es un límite para aprender, ni para enseñar. *En lugares como estos no hay mucha propuesta para las infancias. Es lo que les ofrece la escuela. Como lo dice Agustín: "cuando a la escuela traen una obra de teatro, yo también me vengo a la tarde y la veo dos veces". Por eso la escuela tiene la obligación de poder.* En los relatos la escuela se muestra con capacidad para *hacer otras cosas*, para *no dar siempre las mismas respuestas. La transmisión cultural es lo que puede hacer diferencia en la escuela: ahí se construye igualdad.* La igualdad está en la apuesta, en lo que todavía no es; y está en lo

que vendrá en lo que el Otro hará, será, dirá con aquello que la escuela le ha "pasado" (Hassoun, 1996).

En los relatos, los directores asumen la responsabilidad institucional –que también es política– de lo que se transmite en la escuela. Los directores abren discusiones alrededor de los proyectos. Se discuten supuestos, se arma equipo de trabajo, se define la posición docente alrededor de un proyecto escolar del que los directores se hacen responsables.

La responsabilidad refiere a "la respuesta que se da" por algo que ha pasado, por lo que se dice, por lo que se hace. Pero la responsabilidad también está implicada con el porvenir, la responsabilidad también implica dar respuestas por lo que vendrá, por las consecuencias que vendrán con lo que se hace, lo que se dice, lo que se ofrece. La responsabilidad en la escuela está implicada con el por venir de los niños y jóvenes que recibe, con la posibilidad de que puedan empezar algo nuevo. Algo que no está "predicho". En este sentido tiene que ver con los comienzos.

Notas

[1] La investigación se desarrolla en el marco de mi tesis de maestría (en curso): **La construcción de la igualdad en la escuela. Relatos de la experiencia,** bajo la dirección de Alejandra Birgin. FLACSO.

[2] Incluimos en itálica las palabras textuales que tomamos de los relatos de los directores.

[3] Para el desarrollo de la confianza y la responsabilidad seguimos los trabajos de Laurence Cornu (2002,2006,2012).

Referencias bibliográficas

BADIOU, Alain (2007): Universalismo, diferencia e igualdad. En: Acontecimientos. Revista para pensar la política Nro 33-34. Publicación del Grupo Aconteceres.

BIRGIN, Alejandra (2000): La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En GENTILI, Pablo; y FRIGOTTO, Gaudencio (comps.): La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo, Buenos Aires, CLACSO.

BIRGIN, Alejandra (2004) La apuesta por la igualdad en la enseñanza. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

BIRGIN, Alejandra (comp.) (2012) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de docentes en ejercicio, Buenos Aires, Paidós.

BRUNER, Jerome (1988): Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia, Barcelona, Gedisa.

BRUNER, Jerome (2003): La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

CORNU, Laurence (2002) Responsabilidad, experiencia y confianza En Frigerio Graciela (comps). Educar: rasgos filosóficos para una identidad. Buenos Aires. Santillana.

CORNU, Laurence (2006) . Moverse en las preguntas. En Frigerio, Graciela; DIKER, Gabriela (comps.): Educar: figuras y efectos del amor. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

CORNU, Laurence (2012). Lugares y formas de lo común. En Frigerio, Graciela; DIKER, Gabriela (comps.): Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

D´ORIO (2012): En BIRGIN, Alejandra (comp.) (2012) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de docentes en ejercicio, Buenos Aires, Paidós.

DUBET, François (2006): La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?, Barcelona, Editorial Gedisa.

DUBET, François (2011): Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades, Buenos Aires; Siglo XXI Editores.

DUSSEL, Inés (2005): Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En TEDESCO, Juan Carlos (comp.): ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?, Buenos Aires, IIPE-UNESCO-Sede Regional Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (2008): ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate", Buenos Aires, FLACSO.

HASSOUN, Jacques (1996): Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires. Ediciones La Flor.

LARROSA, Jorge (2003): Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel, Barcelona, Editorial Laertes.

LARROSA, Jorge (2009): Experiencia y alteridad en educación. En LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos (comp) (2009): Experiencia y alteridad en educación, Rosario, Homo sapiens Ediciones

LÓPEZ, Néstor (2005): *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano.* Buenos Aires: IIPE – UNESCO.

MARTINIS, Pablo (2006): Educación, pobreza e igualdad: del niño carente al sujeto de la educación. En: REDONDO, Patricia (comps.) (2006): Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas, Buenos Aires, Editorial del Estante.

MEIRIEU, Philippe (2001): Frankenstein educador, Barcelona, Editorial Laertes (1era reimpresión, 1era impresión 1998).

MEIRIEU Philippe (2012). Entrevista realizada por Alejandra Birgin en Lyon, Francia, editada por el Área de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba

PINEAU, Pablo (2007): Algunas ideas sobre el triunfo del pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En: BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela (comps.): Las formas de lo escolar, Buenos Aires, Editorial del Estante.

RANCIERE, Jacques (2003): El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

RANCIERE, Jacques (2011): El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética Barcelona, Herder Editorial.

RIVAS, Axel (2010): Radiografía de la educación argentina, Buenos Aires, Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.

SARLO, Beatriz (1998): La máquina cultural: maestros, traductores y vanguardistas, Buenos Aires, Editorial Ariel.

SENNETT, Richard (2004): El respeto, Barcelona, Anagrama.

SOUTHWELL, Myriam (2000): Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de los procesos educacionales desde el análisis político del discurso, Buenos Aires, Propuesta Educativa, año 10, nro 22, junio de 2000.

TERIGI, Flavia (2007): Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En FRIGERIO, Graciela, DIKER, Gabriela y BAQUERO, Ricardo (comps.), *Lo escolar y sus formas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

TERIGI, Flavia (2012): Lo mismo no es lo común: la escuela común, el *curriculum* único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, Graciela; DIKER, Gabriela (comps.): Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

TIRAMONTI, Guillermina; MONTES, Nancy (2011): La escuela media en debate, Buenos Aires, Editorial Manantial.

TYACK, David; CUBAN, Larry (2001): En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México, Fondo de Cultura Económica (2da edición, 1era edición 1995).

Trabajo Docente y pensamiento crítico.
Políticas, prácticas, saberes y transformación social

Virginia Kummer, Fcedu, UNER vkummer@arnet.com.ar
Nora Grinóvero, UADER norisg@live.com.ar
Susana Berger, Fcedu, UNER sberger@arnet.com.ar

Resumen

Esta presentación está orientada a compartir análisis y reflexiones realizados en el marco de un trabajo colaborativo de investigación desarrollado por docentes de IFD e investigadores de la universidad, con el objetivo de estudiar la problemática de la inserción laboral y práctica docente de los egresados de dos instituciones de formación docente del departamento Diamante en la provincia de Entre Ríos. Se centra en una mirada sobre las trayectorias de formación y las condiciones de trabajo expresadas en las prácticas docentes cotidianas, que configuran identidades y condicionan proyectos a futuro. Se trata de docentes egresados del sistema, que buscan transitar por él en las particulares condiciones de los contextos locales y más amplios en que la docencia como trabajo se expresa. Se reflexiona acerca de las tensiones entre los saberes pedagógicos y los disciplinares, entre las funciones pedagógicas y las asistenciales y los modos en que contextos de vulnerabilidad y precarización del trabajo las profundizan.

Palabras claves:

Trabajo docente, formación, inserción laboral, prácticas

Introducción

El objeto de esta presentación es compartir aspectos de un trabajo colectivo de investigación, en el marco del Proyecto PICTO "Inserción laboral y práctica profesional de los egresados de Institutos de Formación Docente del Departamento Diamante (Entre Ríos); llevado adelante por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos y dos Institutos de Formación Docente de la provincia de Entre Ríos con la dirección del Dr. Néstor Roselli[1].

La investigación se orientó a analizar la problemática de la inserción laboral y la práctica docente de los egresados de esos dos IFD, e intentó aportar una mirada reflexiva sobre la formación docente, las condiciones de esas prácticas y los procesos de inserción laboral de los graduados recientes. En ese sentido se propusieron como objetivos específicos de la investigación: 1. la elaboración de un marco sistemático sobre la práctica profesional desde sus requerimientos y condiciones, y las expectativas de los múltiples actores en el proceso de formación; 2-Crear un espacio de formación e intercambio en torno a la investigación educativa, que pudiera ser compartido y socializado en los ámbitos institucionales. 3-Valorizar la producción de un saber experiencial que contribuyera a dinamizar las propias prácticas de investigación en los institutos formadores de docentes.

Desde el punto de vista metodológico , se trata de un estudio descriptivo, que combina una fase cuantitativa con otra cualitativa, y utiliza dos instrumentos, un cuestionario que indaga sobre la inserción laboral y la práctica profesional administrado a alrededor de 80 egresados de cada uno de los IFD y entrevistas en profundidad, aplicadas a una muestra no probabilística, elegida intencionalmente, más pequeña, que estuvo orientada a recabar información acerca de las historias y trayectorias de formación, así como el proyecto de vida y laboral y las visiones que acerca de su propia práctica construyen los sujetos.

Esta presentación recoge aspectos parciales de un rico trabajo de campo y posterior análisis y sistematización realizado por el conjunto del equipo de investigación. Se trabajan particularmente aquí aspectos relacionados con la formación inicial y las primeras experiencias de inserción laboral de los docentes.

La formación docente, la inserción laboral y el trabajo docente propiamente dicho muestran actualmente un multifacético escenario con orígenes e historias institucionales heterogéneas, marcos regulatorios y organizacionales diversos, planes de estudio diferentes que conviven en el proceso de formación

y acceso a la docencia. Al mismo tiempo, configuraciones de pensamientos y acciones construidos históricamente e incorporados a las prácticas y las conciencias de los sujetos, inciden en la propia formación, en el acceso al trabajo docente y en las prácticas cotidianas de los maestros y profesores. De allí que vale pena estudiarlas en su particularidad y singularidad teniendo en cuenta que expresan sin duda parte de un movimiento social más amplio en relación a cómo pensar la tarea docente hoy.

1. Acerca del trabajo y las condiciones de trabajo docente

El estudio del proceso de trabajo docente en los institutos de formación, permite aproximarnos a las formas de producción y circulación del sentido de educar en las mismas y, al mimo tiempo, a los modos diversos de construcción de identidades heterogéneas de los docentes que forman docentes.

Entendemos que, los procesos de trabajo están profundamente relacionados con las condiciones en que éste se realiza. Consideraremos el trabajo docente como una práctica social, como proceso de producción de la realidad que constituye a los sujetos, a la vez que es estructurado por el mundo material y simbólico. Como trabajadores, los docentes se encuentran inmersos en un sistema de reglas y normas del sistema educativo y con condiciones de trabajo particulares, que se resignifican en su tarea cotidiana. Esto se da a partir de la propia historia profesional, de la historia particular de la institución y de la relación con los demás actores de la comunidad educativa. En ese contexto y en esas condiciones históricas y concretas construyen los docentes su propia identidad.

Pensar en la construcción social de una identidad del trabajo docente, nos lleva a considerar que cada sujeto se constituye como tal en un contexto específico y en relación con otros. En este sentido nos referimos a la identidad como una construcción social en tanto proceso que conforma sujetos individuales y colectivos. La investigadora mexicana R. N. Bonfils Burgos (1996) se refiere a la conformación de identidades como un proceso relacional, diferencial, precario, inestable e incompleto. Este proceso tiene esas características en tanto es susceptible de ser desarticulado por la penetración de elementos no previstos, contingentes, que modifican a los sujetos involucrados, modificando así la identidad. Siguiendo a esta autora, decimos que toda sociedad propone permanentemente a los sujetos "modelos de identificación", que orientan sus prácticas en relación a los diversos aspectos de la vida social, cultural y política.

La tarea docente, en tanto conjunto de actividades propias de un proceso de trabajo, se encuentra encubierta por imaginarios que proveen de figuras e imágenes del ser docente, que le asignan un rol específico; escindiendo el carácter social y político de la práctica docente en tanto práctica social.

Múltiples imágenes se entrecruzan hoy en el devenir de la conformación del trabajo docente: el transmisor de conocimientos, el docente profesional, el docente trabajador, el líder comunitario, el docente intelectual, el innovador pedagógico, el administrador del currículum, el de vocación y altruismo. Ellas se conformaron en diversos momentos y con la implementación de distintas políticas y prácticas pedagógicas, y hoy se entrecruzan en diversos modos de nombrar este trabajo.

Su presencia en la vida escolar está predeterminada por la estructura del Estado que le designa su lugar de trabajador dependiente y asalariado, aunque tal condición esté encubierta por modelos que le adjudicaban una función social ligada a una misión civilizatoria. Esto hace que la naturaleza del proceso de trabajo se vuelva casi siempre extraña al saber docente, en tanto no es admitida por el imaginario escolar presente en las instituciones escolares ni abordada en la formación. Por su parte, las experiencias cotidianas en la tarea pedagógica, proporcionan a cada docente un saber práctico que orienta su tarea sin, por lo general, dar cuenta del carácter social, político e ideológico de la misma en tanto proceso de trabajo (Landreani, 2000).

De cada una de estas configuraciones se desprenden prácticas específicas que definen las actividades o el quehacer pedagógico. Hoy por hoy, algunas de éstas imágenes, las de docente como servidor público y por vocación, impactadas por profundos cambios sociales y culturales, están lejos de aquel imaginario que se consolidó a la par de la extensión del sistema escolar primario público en nuestro país; y la figura del docente como trabajador de la educación acompaña las reivindicaciones del colectivo docente en las demandas de mejores condiciones de trabajo.

Nos interesa analizar el trabajo docente desde esta perspectiva, atendiendo al mismo tiempo a las particularidades que los propios contextos le asignan. Trabajo que entendemos también como práctica social que se sustancia en una relación con alumnos, denominada comúnmente vínculo pedagógico, y que consiste, en establecer condiciones para la apropiación de conocimientos y valores en un espacio social particular que es la escuela.

Deolidia Martínez (1999) afirma que no hay suficientes estudios que investiguen la naturaleza del trabajo docente. Se trata, dice la autora, de un trabajo intelectual complejo, que involucra condiciones materiales, sociales, afectivas y simbólicas, cuyo valor de cambio se encarna en los procesos de apropiación tanto propios como los que estimula y/o regula en otros.

"El docente enseña y su producto es lo enseñado (objetivado), materializado, visible en un texto escrito, comunicable, posible de difundir. Con valor de uso reconocible, más allá del trabajador que lo realizó y un valor de cambio difícil de adjudicar, ya que depende de quién se apropie de él." (Martínez, 1999:22)

Wanderley Codo(1998) por su parte se refiere al trabajo como un proceso de producción que se materializa en la relación práctica de los hombres entre sí y que se objetiva en el producto de ese trabajo. Y a propósito, se interroga también acerca del producto del trabajo docente. Y dice:

"El profesor transforma al otro a través del otro mismo, sin mediaciones. Su producto es el alumno educado, es la transformación social en su expresión más mediata" (Codo,citado en Popkewitz (1998):45)

Para el educador, según este autor, la dimensión histórica de su trabajo le es puesta ante sus ojos en forma inmediata; después de cada clase algo cambió en sus alumnos, y también en sí mismo. Las relaciones humanas poseen ese carácter productivo, que va más allá de la voluntad individual: "*el trabajo del educador*, nos dice Codo, *es inmediatamente histórico*" aunque el docente no se percate ciertamente de su producto. Para que lo reconozca, necesariamente debe ser reconocido por el otro.

Otro rasgo que caracteriza al trabajo docente es que éste conjuga una relación entre el saber y el saber hacer, que pone en juego permanentemente una conciencia práctica, en el sentido de la imposibilidad de explicitar los fundamentos de las acciones que configuran la cotidianeidad del mismo. En general, la palabra 'trabajo' no se encuentra presente en el modo de "narrar" lo que se hacen, aparece ésto como una función que naturalmente realizan. No lo pueden relatar como un proceso de trabajo, sino como conjunto de actividades que pueden describir más o menos detalladamente, haciendo hincapié en las condiciones en las que lo realizan, y no en la lógica de una práctica reflexiva. El sentido común impregna la manera de entender lo que cotidianamente realizan.

2. Qué dicen los egresados sobre el trabajo docente y la formación recibida.

Este análisis está basado en un conjunto de ocho entrevistados elegidos *intencionalmente* en los dos Institutos de referencia. En general, se seleccionó un egresado por cada carrera –en algunos casos dos-, se incluyeron egresados que no trabajaran en la docencia y egresados varones.

Se ha trabajado con las entrevistas en base a una matriz de análisis cualitativa, con el núcleo de cada respuesta y luego comparativamente, de modo de encontrar continuidades y oposiciones entre los entrevistados.

Los dos IFD con los que trabajamos tienen una impronta fuertemente regional, los alumnos son de la región y una vez egresados permanecen en su gran mayoría trabajando en el lugar. La inserción laboral no parece ser traumática. Muchos de los egresados afirman haber empezado a trabajar aún antes de haberse recibido. Una vez finalizada la carrera encuentran trabajo relativamente rápido, aunque éste se caracteriza por la precariedad y discontinuidad. El acceso al primer trabajo se ha producido en los docentes entrevistados en un tiempo relativamente corto, Se inician con suplencias breves en localidades cercanas a las de residencia y la formación inicial. El viaje a la escuela comienza a formar parte de la rutina cotidiana y con el paso del tiempo genera cansancio y agotamiento.

La problemática de género está presente, dada la impronta fuertemente femenina de la docencia y esto se expresa en la gran cantidad de tiempo dedicado a la atención familiar. En la elección de la carrera, que muchas veces se da después de haberse planteado opciones de estudio diversas, inciden condicionamientos familiares y socio-económicos. Por eso decimos que la elección de la carrera se da entre el mandato familiar, la *vocación* y las restricciones del contexto socioeconómico. Y, aunque en la actualidad el contexto de selección de carrera para las mujeres se ha modificado, el profesorado conserva aún, tal como señala Morgade (1992), un lugar de relevancia en cuanto a posibilidades de estudio y consecuentemente, de trabajo.

En cuanto a los aspectos que generan más o menos satisfacción aparecen las relaciones con colegas y directivos y el clima de trabajo; en cambio hay poca satisfacción con el nivel salarial y las escasas

perspectivas de progreso, así como con la cantidad de tareas administrativas y burocráticas. Respecto a la enunciación de dificultades, las mayores se localizan en los alumnos y son nombradas como "incumplimiento", "disciplina", "bajo nivel intelectual". En lo referente a una evaluación de la formación recibida refieren particularmente a la desvinculación entre la formación recibida y las condiciones de la práctica real. La participación en actividades de perfeccionamiento es apreciable y corresponden a cursos realizados en general fuera del instituto. La demanda principal es de cursos y postítulos más que de actividades de reflexión y socialización de experiencias.

En general no cuestionan la calidad e la formación inicial, aunque esté presente una tensión entre la *teoría* y la *práctica.* Valoran como saludables espacios de reflexión sobre la práctica de los que participaron en el transcurso de la carrera, aunque mencionan una brecha entre ésta y la teoría. Para Dicker y Terigi (1997) esta tensión parece ser una problemática irresoluble en tanto da cuenta de dos actividades humanas de naturaleza distinta y cuyos vínculos son siempre tentativos y mejorables.

Otra tensión que aparece es entre lo pedagógico y lo disciplinar. En algunos casos es posible encontrar referencias a una primacía de las materias pedagógicas por sobre las específicamente disciplinares en la formación inicial. En varias oportunidades los entrevistados dejan entrever que si bien es saludable la reflexión que sobre la práctica han podido realizar mientras cursaban sus estudios de profesorado, existiría –parafraseando a Davini (1997)- *un vacío sustantivo de orientaciones prácticas para el desempeño docente en las aulas.*

En cuanto a la necesidad de perfeccionarse casi todos los entrevistados coinciden. Algunos lo pueden concretar en otra carrera, cursos, seminarios y postítulos, siendo más accesibles y las más solicitadas las opciones que ofrece el propio IFD.

El acceso al primer trabajo se ha producido en los docentes entrevistados en un tiempo relativamente corto, se inician con suplencias breves en localidades cercanas a las de residencia y la formación inicial. El viaje a la escuela comienza a formar parte de la rutina cotidiana y con el paso del tiempo genera cansancio y agotamiento.

En relación a la situación laboral actual, los entrevistados refieren a tiempos de espera para acceder a las primeras suplencias, trabajos discontinuos y esporádicos, mientras que algunos manifiestan una trayectoria de continuidad una vez que acceden a los primeros trabajos, mediado por la posibilidad de acceder a los mismos en función de las distancias, los costos económicos y la disponibilidad de tiempos para tomar horas en diferentes escuelas. Las motivaciones de los egresados no son homogéneas, pero coinciden en torno a la búsqueda de mejoras en sus ingresos, a la satisfacción personal y la estabilidad laboral.

Hay situaciones diversas en el ingreso laboral de acuerdo al nivel educativo al que se accede. En el nivel primario el ingreso a la titularidad en un cargo se realiza por concursos, que se llevan a cabo por reglamentación cada dos años. Se accede a ella en general después de un tiempo que va desde los siete a diez años en los que el docente transita por diversas escuelas y localidades. En el nivel secundario, el ingreso al primer trabajo docente puede darse por concursos que se realizan en cada escuela, utilizando diversos mecanismos, previstos en la legislación provincial, como la evaluación de proyectos o mediante una credencial que acredita un puntaje de acuerdo al título y los antecedentes. En las escuelas privadas la modalidad de ingreso difiere y se da por recomendación, a partir del currículum del postulante y la entrevista personal.

Los dispositivos de evaluación generan condicionantes significativos a la labor docente. Se establece una relación estrecha entre la carrera docente y la evaluación expresado en la ubicación en el listado de ingreso a partir del promedio en el momento de obtener el título, en los conceptos profesionales y la actuación en determinadas zonas-rurales por ejemplo-con una tendencia al control y la medición depositadas jerárquicamente en los cargos de mayor responsabilidad.

Vulnerabilidad y precarización conforman rasgos presentes en los inicios de la carrera docente, que comienza en general con suplencias y está condicionada por "*el derecho de piso*" (Landreani, 1996) a pagar como ritual de iniciación. La autora señala que éste forma parte de una de las condiciones del trabajo docente, que tiene que ver también con las reglas implícitas que las instituciones escolares producen. Apropiarse de los usos, costumbres y expectativas vigentes en cada escuela hace a la propia manera de entender y realizar el trabajo.

La incertidumbre laboral, la degradación de los salarios y la pérdida de prestigio social, que se fortalecieron a partir de las políticas educativas neoliberales reforzaron la condición de vulnerabilidad del trabajo docente produciendo efectos en las subjetividades. Por otra parte el doble empleo se ha naturaliza-

do y es común trabajar en contextos y funciones totalmente diferentes, jornadas dobles, importantes distancias entre uno y otro empleo, atendiendo realidades y demandas de cada institución que someten al docente.

3- Miradas sobre la práctica docente

F. Terigi (2007) afirma que, los docentes transmiten un saber que no producen y esto configura un problema para la legitimidad del trabajo docente. Las condiciones institucionales y las trayectorias de formación crean y profundizan un tipo de relación particular de los docentes con el conocimiento. Relación que los enmarca en la mayoría de los casos como docentes reproductores de los conocimientos que otros producen, lo que conlleva una relación de obediencia, sedimentada y naturalizada.

Si analizamos el listado de tareas en el que se despliega la función docente –planificación, actas, reuniones plenarias, actividades asistencialistas-, no incluye la producción del saber pedagógico, ni su puesta en circulación pública, ni su revisión bajo procedimientos de análisis crítico. Esta forma de organización del trabajo docente que no incluye condiciones para la producción del saber pedagógico se vincula con lo que se ha llamado *el currículo nulo* en la formación docente[2]. En general no se consideran como un saber transferible las estrategias que resultaron valiosas como respuestas a los problemas de enseñanza. Al mismo tiempo, parte del saber que sí se produce, en el trabajo de docentes no circula como saber en el sistema escolar, y sea porque no se habilitan los canales oficiales, porque no logran ser formulados como saber para socializar con otros, quedando limitados a espacios de difícil circulación. En este sentido, un rasgo que caracteriza al trabajo docente es que éste conjuga una relación entre el saber y el saber hacer, que pone en juego permanentemente una conciencia práctica, en el sentido de la imposibilidad de explicitar los fundamentos de las acciones que configuran la cotidianeidad del mismo. En general, la palabra 'trabajo' no se encuentra presente en el modo de "narrar" lo que se hacen, aparece ésto como una función que naturalmente realizan. No lo pueden relatar como un proceso de trabajo, sino como conjunto de actividades que pueden describir más o menos detalladamente, haciendo hincapié en las condiciones en las que lo realizan, y no en la lógica de una práctica reflexiva. El sentido común impregna la manera de entender lo que cotidianamente realizan.

Las reflexiones sobre la práctica docente que las entrevistadas realizan se circunscriben a los espacios, tiempos, contextos en que se desarrollan y los vínculos que generan con otros sujetos. Las profesoras de nivel primario e inicial manifiestan una tensión permanente entre la función asistencial y la función pedagógica; en cambio para las profesoras de educación secundaria la tensión más significativa que expresan es entre los aspectos disciplinares y los pegagógicos.

A modo de cierre

Los egresados de los profesorados construyen y reconstruyen nuevas significaciones de la docencia en un horizonte interpretativo que desborda la formación y los recorridos posibilitados por ésta. Con los aportes de sus historias personales y de formación, confluyen en un contexto que los recibe a veces no muy amigablemente y es el terreno en el que trazan sus propios recorridos. Configuraciones móviles e identidades provisorias que se insertan y actúan en la producción de nuevas configuraciones en las tramas que hacen a la cultura escolar. Inserciones cuyos costos no siempre son socializados y quedan en la soledad de la práctica cotidiana.

En este se sentido y tal como lo expresa Sennet, (2000) el trabajo implicaría más un riesgo que un reto. En tanto reto no paraliza, sino que desafía, genera interés y expectativas, provocando y potenciando alternativas posibles, integrando su recorrido a su propia trayectoria , pero también a un colectivo que muchas veces se siente distante.

Notas

[1] Proyecto de Investigación: "Inserción laboral y práctica profesional de los egresados de Institutos de Formación Docente del Departamento Diamante (Entre Ríos). Director: Dr. Néstor Roselli, integrantes: Virginia Kummer, Ma Alejandra Diez, Nora Grinóvero, Gloria Serrano, Olga Jacob, Zulma Lenarduzzi, Susana Berger; becaria: Evangelina Martínez Calvo. Convocatoria PICTO Institución financiadora ANPCYT (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica).Institución de ejecución: Facultad de Ciencias de la Educación (UNER),desde 15/05=2007, hasta el 15/05/2009

[2] Refiere este currículo nulo a lo que las instituciones educativas no enseñan, pero podrían enseñar. Terigi, F.,(2007) refiere a que lo que no se enseña en las instituciones escolares es tan importante para entender una propuesta de formación como lo que ´si se enseña.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A (1998) *Maestros: formación, prácticas y transformaciones*. Miño y Dávila. Bs As.

Birgin, Alejandra (2000) *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión* en Gentili, P & Frigotto, G: La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo. CLACSO. Bs As.

Birgin, A, Duchavsky & Dussel, I (1998) *Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad.* en Revista Propuesta Educativa Año 9, Nº 19.

Bonfils Burgos, R.N.(1991) *Análisis del discurso y educación*. Centro de Investigación Educativa- Universidad de Guadalajara. México

Castoriadis, C. (1993) *La institución imaginaria de la sociedad* Vol. I

Davini, M.C y Alliaud, A.:(1995) *Los maestros del siglo XXI: un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Miño y Dávila. Bs As.

Dussel, I; Pineau, P & M. Caruso (2000) *La escuela como máquina de educar*. Edit. Paidós. Bs As.

Frigotto, G.(1987) "*Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos*" en *Trabalho e conhecimento: dilemas en la Educação do trabalhador*, Carlos Minayo Gomez et. Al, Cortez Editora São Paulo

Landreani, Nélida.(1996) *El proceso de apropiación institucional (o de cómo pagar el derecho de piso* en Revista Crítica educativa Año 1 Nº1 Buenos Aires

Martínez, D. (1997) *Salud y trabajo docente: tramas del malestar en la escuela.* Ed. Kapelusz, Bs As.

------------- (1999*) "Vigencia del análisis del proceso de trabajo en el campo sindical"* En "La política y el trabajo de fin de siglo". Instituto de Estudio y Formación CTA. Buenos Aires.

Popkewitz, T. (1998) *"La conquista del alma infantil. Políticas de escolarización y construcción del nuevo docente*". Edic. Pomares- Corregidor. México.

Sennet, R.(2000) La corrosión del carácter. Barcelona. Anagrama editorial

Una escuela sin paredes, pero no a la intemperie.
El fin del santuario en una escuela de reingreso de la ciudad de Buenos Aires

Analía Meo, CONICET - UBA, CABA, analiameo@omicron.com.ar
Valeria Dabenigno, IIGG- UBA, CABA, valdabenigno@gmail.com
Micaela Ryan, UBA, CABA, micaelaryan@gmail.com

Resumen

El título de esta ponencia refiere a una expresión utilizada por el director de una escuela de reingreso (ER), que captura la mirada del equipo de conducción en torno a la necesidad de ir más allá de los límites espaciales y simbólicos de la tradicional escuela secundaria. Sus perspectivas redefinen las funciones tradicionales de la escuela, reconfigurando las condiciones institucionales donde se resignifican las identidades docentes.

Se presentan las perspectivas de estos directivos –entrevistados entre 2011 y 2012- acerca de sus estudiantes y las relaciones entre el afuera y el adentro escolar. Si la escuela moderna se producía discursivamente como un santuario, donde lo social y extraescolar no tenían lugar, ellos describen su escuela como un espacio sociocultural y educativo producido e inteligible en un territorio físico y sociocultural. Sus voces permiten analizar dos respuestas locales ensayadas frente al declive del programa institucional moderno. La primera, es el reconocimiento del anclaje social y las subjetividades de sus estudiantes como punto de partida para la acción pedagógica; la segunda, la apertura a establecer lazos con otras instituciones y saberes que aporten a la subjetivación y mejora de la vida y la escolaridad de los jóvenes.

El trabajo caracteriza, primeramente, a las ER en general y a la escuela analizada, en particular. Seguidamente, expone las perspectivas de los directivos sobre la escuela como un "traje a medida" para cada estudiante y las redefiniciones de las fronteras escolares promovidas por el trabajo en red con otras instituciones y actores más allá de escuela.

Palabras claves:
Escuelas de Reingreso – Programa Institucional – Formato Escolar - Trabajo en Red – Equipos de Conducción

Introducción

El análisis de las relaciones entre el adentro y el afuera escolar cobra relevancia en el actual escenario educativo y político, donde el sentido y la función social de la escuela secundaria en Argentina son objeto de debates y controversias en ámbitos políticos, sindicales y académicos (Tenti Fanfani 2010, Terigi *et al.* 2009, Tiramonti 2004). Las voces de los directivos que se prestarán al análisis en esta ponencia se producen en un contexto donde la escuela secundaria es obligatoria desde 2002 en la ciudad (Ley Nº 898) y a nivel nacional, desde 2006 (Ley Nº 26.206); donde el sistema educativo está fuertemente fragmentado y alrededor de la cuarta parte de la población juvenil en edad de escolarización secundaria no asiste a este nivel de enseñanza[1].

En la Ciudad de Buenos Aires se crearon ocho escuelas de reingreso (en adelante ER) (seis en el año 2004 y dos en 2006) con la finalidad de incluir a jóvenes que habían abandonado el nivel secundario. Las ER se propusieron la reinserción educativa de adolescentes que, por diversas situaciones de vida (tales como tener hijos pequeños, problemas de salud o estar trabajando o judicializados) interrumpieron su trayectoria educativa en escuelas secundarias comunes. Las condiciones que se les demanda a los estudiantes para ingresar a este tipo de escuelas son: tener el título de nivel primario, haber estado fuera del circuito escolar por un período mínimo de un año lectivo y tener como mínimo dieciséis años y como máximo dieciocho años para inscribirse en el primer nivel (Resolución Nº 814/04).

Con estos fines y requisitos, las ER incorporan a los estudiantes atendiendo a las "características y necesidades de los destinatarios" a través de la implementación de un "régimen académico flexible" (Resolución Nº 814/04)[2]. Para ello, los trayectos escolares se organizan de manera individualizada de acuerdo a las asignaturas que debe cursar cada estudiante, reconociendo sus los logros académicos

anteriores[3]. Los estudiantes recorren su trayecto en tiempos no uniformes y con grupos diferentes de compañeros de acuerdo a la/s materia/s por las que transitan. En este sentido, las ER alteran aspectos centrales de lo que Tyack y Tobin (1994) han llamado la gramática escolar y lo que Dubet (2003) define como el programa institucional moderno de la escuela. La creación de las ER puede ser interpretada como un intento de respuesta de la política educativa local a aspectos centrales de la crisis o al declive del programa institucional de la escuela moderna (Dubet 2003). La existencia de este tipo de instituciones estaría evidenciando tanto la crisis de la escuela secundaria tradicional y su formato como el carácter fragmentado del sistema educativo local (Baquero *et al.* 2012, Tiramonti *et al.*2010, Southwell 2009).

Este trabajo presenta las perspectivas de los integrantes del equipo de conducción de una ER en torno a las relaciones y fronteras entre el afuera y el adentro escolar. Históricamente, la escuela moderna ha sido producida discursivamente como un espacio cerrado sobre sí mismo, donde lo social y extra-escolar (las identidades culturales, de género, étnicas, etcétera) no tenía lugar (Dubet 2003) y donde el adentro y el afuera estaban separados por fuertes fronteras materiales y simbólicas. Esta ponencia argumentará que, en cambio, en la ER estudiada el equipo directivo describe y produce a esta escuela como un espacio social, cultural y educativo que sólo resulta inteligible si es concebido como anclado y producido *vis à vis* el territorio físico, social y cultural en el que se inscribe. Sus voces y relatos plantean una ruptura con el paradigma de la escuela moderna como santuario (Dubet 2003, Dubet y Martucelli 1998) y dan cuenta de las respuestas locales ensayadas frente al declive de la escuela moderna. Como primera respuesta el equipo directivo concibe a la escuela como una institución que debe adaptarse a las necesidades y condiciones de vida de sus estudiantes, atenta a sus subjetividades y a los contextos sociales, culturales y económicos en el que éstas se configuran. Como segunda respuesta, se promueve el trabajo en red con otras instituciones, considerando a la escuela como una organización abierta, porosa, capaz de reconocer subjetividades y sujetos, diversidades y desigualdades.

Para desarrollar estos argumentos, el trabajo se organiza en tres partes. En la primera, se caracteriza a las ER, analizando centralmente la escuela en la que se desplegó el trabajo de campo en los años 2011 y 2012, que hemos llamado *Inclusión como Derecho*. Seguidamente, se presentan distintos extractos de entrevistas realizadas al director, vicedirector y a los dos asesores pedagógicos de la institución. Estas voces ilustrarán las formas en que presentan a la escuela como "un traje a medida" para cada estudiante y las formas en las que están re-imaginando y redefiniendo las fronteras escolares, y desplegando el trabajo en red con otras instituciones y actores externos a la escuela. Por último, se presentan algunas reflexiones y conclusiones a modo de cierre.

En cuanto al eje donde inscribimos esta ponencia (Naturaleza,procesos y condiciones del trabajo docente), consideramos que las perspectivas de este equipo directivo configuran, por un lado, condiciones institucionales dentro de las cuales los docentes redefinen sus identidades laborales y su tarea; por el otro, construyen nuevos horizontes de sentido al redefinir las funciones de la escuela, la producción del ser docente y las concepciones sobre sus estudiantes, aspectos trabajados en una ponencia anterior de este mismo equipo presentada en el encuentro de Redestrado de 2012 (Meo, Dabenigno y Ryan, 2012).

1- Las escuelas de reingreso en plural y singular: el caso de *Inclusión como Derecho*[4]

Las ER se caracterizan por la flexibilidad de su propuesta curricular y la reorganización del tiempo escolar (Southwell 2009). Aunque la organización interna del plan sea nivelada (con 4 niveles semejantes a los años de estudio de la escuela común), no hay un grupo-clase fijo sino que cada estudiante va rotando por diferentes grupos de acuerdo a las materias que deba cursar (que no necesariamente corresponden a un mismo nivel). A diferencia de las escuelas comunes, los estudiantes de las ER no repiten de año: si no aprueban alguna materia, recursan sólo esa, pudiendo pasar de nivel en las restantes. Como consecuencia de este cambio de formato, la asistencia escolar es por asignatura. Las propuestas de enseñanza de las ER no sólo consisten en el dictado de asignaturas tradicionales sino también en ofrecer talleres, que intentan reconocer y promover otros intereses de los jóvenes (artísticos, lúdicos y laborales).

Las ER son pequeñas comparadas con las escuelas secundarias tradicionales; más precisamente, mientras las escuelas estatales comunes tenían, en promedio, 653 estudiantes en el año 2010 (Canevari *et al.* 2011), las ER tenían en ese mismo año, un promedio de 243 estudiantes. Según informaron en la ER, en el 2012 hubieron 503 estudiantes inscriptos.

Otra particularidad de las ER es que un grupo importante de docentes tiene cargos que les permiten realizar – de manera remunerada- tareas no contempladas en los cargos tradicionales: horas de apoyo

extra-clase y de planificación.

El trabajo de campo en *Inclusión como Derecho* se realizó durante los años 2011 y 2012[5]. Esta escuela pertenece al grupo fundacional de las primeras seis ER y es la que tiene más estudiantes entre las ocho de la ciudad. Está localizada en un barrio periférico del sur de la ciudad, colindante con la provincia de Buenos Aires. Según los docentes, los estudiantes provenían mayoritariamente de zonas aledañas a la escuela y de villas y asentamientos precarios de la zona. Sus trayectorias educativas evidenciaban interrupciones por variadas razones; entre las más frecuentes, los/as adultos entrevistados/as mencionaron la maternidad y paternidad adolescente, procesos de judicialización, situaciones graves de salud y enfermedades crónicas, la priorización del trabajo sobre la escuela (ya que en ocasiones son los sostenedores principales de sus hogares aun siendo adolescentes o jóvenes). Sus "fracasos" educativos resultarían, en opinión de los entrevistados, "dolorosos"[6] para los estudiantes, generando una baja autoestima que repercute en la tarea escolar. Respecto de los hábitos básicos de ser estudiantes, los profesores afirmaban que la mayoría de los chicos no tenían incorporados las rutinas y el oficio de estudiante secundario y necesitaban un tiempo para conocer y adaptarse a las reglas del juego escolar (normas de asistencia, organización del estudio y hasta permanecer en el aula durante la clase, entre otras cuestiones). Respecto de sus familias, los/as entrevistados/as también afirmaron que muchos de los estudiantes tienen padres y/o madres en situación de desempleo y que conviven con situaciones de violencia cotidiana –ya sea en sus familias o en su entorno más próximo (conflictos entre grupos o "bandas" o entre ellos y la policía)-. Los directivos, asesores y docentes también identifican a la drogadependencia y al alcoholismo como problemáticas frecuentes entre los estudiantes.

El equipo de conducción de la escuela está conformado por un director, un vicedirector y dos asesores pedagógicos[7]. La mayoría de ellos trabaja allí desde la creación de la escuela. Según los docentes entrevistados, es el equipo de conducción el que imprime el sentido y los objetivos centrales de la escuela desde su nacimiento. En cuanto a sus trayectorias docentes, tres de ellos trabajaron o trabajan aún en las Escuelas de Educación Media de la ciudad, de larga tradición inclusiva.

2- Crisis del programa institucional y respuestas locales: redefiniendo fronteras entre el adentro y el afuera escolar.

Siguiendo a Dubet (2003), estos discursos de los directivos se inscriben en el marco del declive de las instituciones y de las formas de socialización y enseñanza propias de la Modernidad.

Los principios y dispositivos del programa institucional de la Modernidad lograban articular eficazmente socialización con subjetivación, es decir, que las normas sociales fueran internalizadas por los individuos sin que éstos las percibieran como tales, sino como valores elegidos en ejercicio pleno de su libertad individual (Dubet y Martucelli 1998). Si bien este programa tuvo sus raíces en la Iglesia, trasvasó fronteras hacia otras instituciones modernas, entre ellas, la escuela. Dos de los atributos que Dubet (2003) identifica en este programa institucional nos interesan especialmente para interpretar las relaciones entre el adentro y el afuera escolar en *Inclusión como Derecho*. El primero caracteriza al programa institucional de la escuela moderna a partir de la inculcación de valores fuera del mundo, presentados como sagrados y homogéneos. El segundo, es que para inculcar esos valores extra-mundanos también la escuela como institución debía posicionarse fuera del mundo: así concebida, la escuela era construida material y simbólicamente como un santuario de puertas cerradas. En este sentido, Dubet (2002) afirma que la escuela moderna debe protegerse de las pasiones y desórdenes del mundo. La escuela moderna, en suma, fue concebida y organizada como si estuviera situada por encima de la diversidad de clases y grupos sociales; más allá de los conflictos de intereses privados, y ajena a los particularismos y localismos.

Desde hace décadas[8], este programa ha entrado en crisis de la mano de los procesos de masificación escolar: se ha producido un desencantamiento del mundo, en tanto los valores trascendentes que la escuela enseñaba pierden fuerza a favor de definiciones locales y situadas de nuevos acuerdos y valores. En consecuencia, la escuela ya no está en condiciones de sostener la ilusión de una homogeneidad valorativa (otro de los pilares del programa institucional moderno), no puede presentarse como un santuario, ni lograr el hermetismo de antaño para evitar que los problemas de sus estudiantes atraviesen sus paredes.

Pensar el caso de *Inclusión como Derecho* a partir de la crisis del programa institucional de la escuela moderna nos permite examinar con qué especificidad se manifiesta esa crisis así como analizar cuáles son las respuestas colectivas ensayadas frente a aquella. Los relatos de los actores no presentan una mirada nostálgica sobre el programa institucional. Antes bien, reconocen su decadencia y lo toman co-

mo punto de partida para definir el trabajo de socialización que debe realizar la escuela.

El equipo de conducción de esta ER está en las antípodas de concebir su escuela como un santuario, lugar de lo universal y extrasocial. Las respuestas de *Inclusión como Derecho* frente a esta crisis se inscriben en dos lineamientos institucionales altamente imbricados: el reconocimiento del anclaje social y las subjetividades de sus estudiantes como punto de partida para la socialización y la acción pedagógica (punto a); y la apertura a conformar redes con otras instituciones con las que la escuela clásica evitaba articular (punto b).

a- La "escuela es un traje a medida": personalización de la enseñanza y reconocimiento de los estudiantes.

Para el equipo directivo de *Inclusión como Derecho* la escuela debe anclar su proyecto socializador, moral y pedagógico en la realidad social, familiar, educativa y biográfica de los jóvenes. Se trata de una escuela que busca adaptarse a las necesidades y condiciones de vida de sus estudiantes, prestando atención a sus subjetividades y al complejo contexto social, cultural y económico en el que éstas se configuran. Para ello, construyen una mirada integral del alumno como joven (considerando sus trayectorias educativas pero también sus realidades sociales, familiares y personalidades). Este reconocimiento les exige "seguir de cerca" sus trayectorias y desempeños individuales. Así lo expresa el asesor pedagógico que define a la escuela como "un traje a medida":

Es como tomarle la medida al pibe y tratar de que la escuela se ajuste a esa medida, obviamente no estamos hablando de procesos absolutamente individuales donde si tuviéramos un alumno por nivel o pudiéramos administrar la educación en forma personal, individual, después eso hay que compensarlo y combinarlo con el resto de manera que el traje individual no entre en colisión con el traje colectivo. Básicamente es eso, pensar en momentos de atención; los chicos a veces te demandan determinadas situaciones, bueno, tratar de estar siempre dispuesto a escucharlos, a atenderlos, a bajar los niveles de ansiedad y a veces a bajar los niveles de agresión, considerando sus planteos que a veces pueden ser muy sólidos, muy razonables y otras veces no tanto; pero no de movida descalificarlos, sino generar el espacio donde puedan ser escuchados y a partir de esa escucha, atender y dar una vehiculización a esa situación o esa incomodidad o lo que fuere, que no quiere decir que siempre les estemos dando la razón, ¿no? pero si, básicamente el atenderlos.

Después está la posibilidad de que en estas escuelas se pueda cursar por materia, esto posibilita que veamos con que materia el chico se vincula mejor, y si no puede sostener una cursada general, por lo menos sostenga algunas cursadas. Lo otro es también priorizar la presencia en los talleres, si vemos que el alumno tiene condiciones, o le despierta interés determinado taller, bueno, tratar de entrar por ese taller, estimular primero eso y después en todo caso vamos ampliando la oferta. De hecho hay un caso de un alumno que comenzó acá en el 2004, 2005, no recuerdo bien, y comenzó la primera parte de su cursada viniendo sólo a clases de apoyo, es decir que no venía a materias venía a clases de apoyo y venía a algún taller, es decir que formal no hacía nada. Pero bueno, esa fue su puerta de entrada, su ´traje a medida´ que le permitió insertarse en la escuela y después seguir avanzando y bueno, ahora está en cuarto nivel y está por terminar, obviamente le llevó un tiempo mayor, que esto también implica la ´medida´ porque no todo el mundo está para recibirse en 4 años y tal vez necesita acompañar su cursada con otras cosas.

También pasa con la situación de las chicas embarazadas, alumnas madres. O las situaciones laborales de los chicos que a veces empezaron a cursar y aparece algún trabajo y esto de cursar por materias les da la posibilidad de postergar una materia o cursarla por Internet , por vía mail, otros casos por vía de trabajos prácticos, porque si el profesor hace alguna actividad y si el chico no puede venir, viene alguien de la familia o si el profesor está los lunes a la mañana con su materia y el chico no puede venir me deja a mí al Asesor Pedagógico, o al preceptor la tarea y cuando el chico viene para otra materia se la dan. Después la trae de vuelta y en algún momento se genera el espacio de evaluación. O sea que las respuestas son muy variadas. (…)

En este sentido es que la escuela de reingreso tiene otra facilidad para adecuarse a las circunstancias, ¿no? Y bueno hay chicos que aparecen a principio de año, por determinadas situacio-

nes dejan de venir, vuelven a aparecer a mitad de año, lo formal sería decir: 'estás libre'; 'preparate y vení a fin de año para rendir'. Pero nosotros damos una nueva reincorporación en la cual se le da la oportunidad de rendir todo el período en que no estuvo, a fin de año, con la condición de que a partir de que vuelve se enganche y apruebe toda esa última parte, entonces sólo tiene que recuperar la primera etapa. Son estrategias que vamos pensando, con el chico y a veces los padres presentes y ahí vamos viendo cómo podemos ir ajustando la cosa como para que el chico no pierda la cursada. Así hay buenos logros pero también hay que decir que así y todo hay chicos que no pueden continuar o permanecer en la escuela. Pero, bueno, es importante remarcar que la cantidad de pibes que permanecen acá y que terminan son chicos que no hubieran terminado, serían chicos fuera del sistema, es una recuperación importante el producto o el resultado de la escuela de reingreso (Entrevista al Asesor Pedagógico, diciembre 2012).

Así, *Inclusión como Derecho* intenta "acomodar" la estructura y organización escolar a la situación de cada estudiante. Las escuelas tradicionales, en cambio, no se proponen "adaptarse" a los estudiantes sino que esperan que éstos respondan a sus reglas y expectativas institucionales, sociales y escolares (Southwell 2011, Terigi 2007). En este tipo de escuelas, el "fracaso" tiende a ser interpretado como resultado de problemas individuales o de déficits sociofamiliares que van más allá del campo de intervención de la escuela. De esta manera, sucede que los estudiantes no tradicionales -como los de esta ER-, con trayectorias educativas discontinuas y que además de estudiar, trabajan, tienen hijos u otras responsabilidades familiares, frecuentemente "fracasan". El testimonio del asesor pedagógico ilustra de qué manera en esta ER la organización del tiempo, espacio y del trabajo de la escuela es modificada respecto de los formatos vigentes en las escuelas tradicionales, con el objetivo de reconocer y responder a la diversidad de experiencias vitales de sus alumno/as. La mirada integral y en singular sobre sus estudiantes también se expresa en palabras su director:

(…) hay que abordar al alumno en su complejidad, esto que decimos nosotros siempre, que el que llega acá es un sujeto de derecho, llega una persona, un ser humano, no llega un alumno. El alumno hay que construirlo, démosle el tiempo para construirlo, poder decirle a un profesor: (…), no te insulta a vos, está puteando a la vida, a la madre, al padre que es alcohólico, que lo violó…Faustino, fue la revelación el día de la muestra tocando el bongó, un pibe de la calle... ¿Qué normas le vas a pedir a un pibe de la calle que normas de supervivencia en la calle, qué norma va a incorporar? Entonces cuando te enfrenta no se quiere pelear con vos (Entrevista al Director, diciembre 2012).

Estos y otros tantos extractos de entrevistas de los miembros del equipo de conducción[9] permiten rastrear aspectos centrales de la forma en que ellos piensan y definen a esta ER. La metáfora del "traje a medida" captura los esfuerzos institucionales que se hacen allí por personalizar la escolarización y por reconocer las singularidades socioeducativas de los estudiantes. De esta manera, el afuera, las identidades sociales, de género y sus posiciones en el espacio social son tomadas como puntos de partida. En el modelo homogeneizador de la escuela moderna, el alumno debía ser capaz de reconocer y aceptar las reglas del juego de la escuela y de adaptarse a las expectativas de la institución y sus docentes. En cambio, en *Inclusión como Derecho* algunos aspectos centrales de la escolaridad -tales como los tiempos de evaluación y las formas que adopta el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes- se dialogan con los estudiantes y se acuerdan con el propósito de que los "chicos" no abandonen sus estudios.

b- La escuela "ya no puede sola": ampliando sus muros materiales y simbólicos.

Esta escuela no tiene paredes pero no está a la intemperie. No estamos solos y sabemos que tenemos que trabajar con otros para poder dar respuesta a la complejidad cotidiana con la que trabajamos. En esta escuela sabemos que no estamos solos y que trabajar con otros es fundamental. No todas las escuelas trabajan así, eso es verdad (Director, diciembre de 2012).

La segunda estrategia de *Inclusión como Derecho* frente a la crisis del ideal de la escuela como un

santuario de valores homogéneos e indiscutidos, ha sido la articulación y cooperación entre instituciones que trabajan con sus estudiantes en distintos contextos. Así se comprende la frase que encabeza este apartado y titula este trabajo "esta escuela no tiene paredes pero no está a la intemperie", pues la escuela es "uno más en una red". El equipo de conducción acepta que la escuela "ya no puede sola" y necesita tejer "redes", vínculos, contactos y "trabajar con otros". La ER no puede ser hermética, debe mirar más allá de sus muros y articular con los actores extramuros, configurándose como una textura porosa al afuera escolar. Así, quedan redefinidas las relaciones entre el afuera y el adentro escolar.

Los relatos del vicedirector y director muestran una densa trama de instituciones con las que la escuela se vincula y justifican por qué la escuela va más allá de sus muros:

> *(…) hay pasantías laborales, Centros de Formación Profesional[10], que te empiezan a permitir, y retomando un poco esto la ley de educación sexual integral, una mirada integral del otro como sujeto porque, sino ¿qué hacemos acá? De lo que se habla tradicionalmente cuando se habla de impactar sobre trayectorias escolares es sobre la trayectoria académica y la trayectoria escolar no es académica, es subjetivante también (...) Digo, eso se juega de golpe en esa posibilidad de ´yo no soy todo eso, pero yo puedo contactar con todas esas miradas que vienen a acompañar´. No te garantiza que salga todo bien, no te garantiza que tengas una respuesta completa, el otro siempre es una pregunta y sobre esa pregunta laburás pero estás más cerca, tenés más datos, hay cuestiones que el profe por más que haya laburado en una villa en una escuela vos no te metés en el barrio, vos entendés los códigos del barrio hasta que viene alguien y te dice ´sí, sabés qué pasa?, el tranza[11] plantea esto´, y el pibe se encuentra en la esquina del tranza, entonces bueno, cómo subjetiva esa esquina, cómo subjetiva la Internet, cómo subjetiva los medios, bueno, hay que dar un paso al costado, yo ya ese monopolio no lo tengo hace años, bueno, hay que ser no tan omnipotente lo cual también te da la posibilidad de no caer en una situación de impotencia y que además no es que sos el capitán de un equipo multifuncional, si no que sos uno más en una red y la red funciona no por la solidez si no por la distribución inteligente de los nudos, porque lo que funciona en la red es lo material y los espacios, esos huecos que funcionan para que lo que no sirve siga de largo. La red tiene… la red aguanta el peso de manera estratégica, solidaria, esos espacios también funcionan de manera inteligente y en el nudo está el secreto, el sentido, el nudo para mí es el sentido con el que uno se junta con el otro. (Vicedirector, julio de 2011).*
>
> *Algunas [ER] tenemos un grado importante de conexión con la comunidad y con las instituciones comunitarias desde comedores, organizaciones sociales y demás, y otras no lo hacen, o sea, en ese sentido se asemejan a las escuelas tradicionales que no establecen vínculos con el exterior y tal vez si establecen algún vínculo es con alguna institución formal y cortés, o sea con una institución, nada que hablar con comedor o con una organización comunitaria o con un movimiento social. En ese sentido también cada una optó por armar redes, las redes por lo general también se arman en función de las posibilidades que tenés, y hay otras que optaron directamente por no armar redes, así como algunas optaron por armar redes otras optaron por no armar redes. (Director, mayo de 2012).*
>
> *A ver, nosotros este año articulamos con el hospital [nombra al hospital zonal], se revisaron cuarenta y pico de pibes que no tenían obra social, y algunos que tenían obra social y decidieron revisarse. Se hizo una campaña de vacunación, había grandotes que no tenían vacunas. Se privilegió la atención a las alumnas madres, todas las madres pasaron por el centro odontológico. (…) Si vos no te propones tener a todos los chicos adentros, ¿para qué te vas a proponer tener el programa de madres[12], el de adicciones?, ¿para qué querés tener un programa de sanidad si a vos no te interesa que estén todos los pibes adentro? Si a vos lo que te interesa es que los que quieren venir que vengan y los que no, que se jodan, no vas a articular con organizaciones sociales, con los programas que te ofrece el gobierno de la ciudad porque no lo consideras necesarios" y, es más, todo esto es más trabajo.... estuvimos laburando en el Plan de Mejoras con mi esposa el fin de semana porque durante la semana no tengo tiempo (Director, diciembre 2012).*

Los testimonios anteriores son contundentes respecto de una postura compartida por los directivos: la escuela articula porque no es omnipotente, porque "no puede sola" y porque los estudiantes no son,

para ellos, solo estudiantes sino jóvenes con múltiples necesidades que trascienden lo educativo (Dabenigno *et al.* 2010). La escuela construye redes horizontales y verticales, dentro y más allá del sistema educativo. Entre las organizaciones y/o programas no educativos que participan de este entramado con la escuela, los entrevistados de esta investigación (no sólo el equipo de conducción sino docentes, preceptores y otros referentes institucionales) mencionan un hospital zonal, un centro de salud, un comedor, organizaciones comunitarias, una murga; organismos defensores de los derechos de los adolescentes; así como programas de capacitación laboral y de salud dependientes del estado nacional y de la propia jurisdicción. Entre las instituciones o programas educativos con los que hacen red, se mencionan aquellos destinados a la inclusión educativa y pertenecientes al ministerio de educación local (por ejemplo, programas de apoyo a escolaridad de estudiantes embarazadas, madres y padres; asistencia socioeducativa ante conflictos en la escuela; pasantías laborales; y de fortalecimiento institucional); otros tipos de establecimientos educativos (como los Centros de Formación Profesional de la ciudad) y programas del ministerio nacional (como es el caso del Plan de Mejora Institucional de la Escuela Media, que si bien depende del Ministerio de Educación nacional, es implementado desde la jurisdicción).

Toda esta apertura a la conformación de acciones en red está en relación directa con la apertura previa al reconocimiento de las trayectorias, subjetividades y condiciones de vida de sus estudiantes. En este sentido, las dos respuestas examinadas en este trabajo frente al declive de la escuela moderna están sumamente articuladas, tal como expresa el director en la última cita presentada: si la escuela está atenta a la inclusión educativa, si asume que sus estudiantes portan historias de vida y educativas muy diferentes a las de los típicos estudiantes de la escuela moderna, es entonces necesario hacer uso de todos los recursos que las políticas sociales, sanitarias, laborales y educativas ponen a disposición de la escuela, así como establecer acciones estratégicas con otras instituciones que trabajen con estos mismos jóvenes.

También resulta interesante el señalamiento que el vicedirector realiza acerca del cambio en la autopercepción de los docentes y sus responsabilidades como condición de posibilidad de una acción en red: antes el docente pretendía cumplir múltiples roles; hoy, en cambio, al "enlazar con otros", puede abocarse y concentrarse en su función de enseñante en mejores condiciones. La división del trabajo vigente en una red, fortalecería así la función pedagógica del docente y la escuela.

Por último, los testimonios anteriores parecen evidenciar además que es el equipo directivo el que "teje" esta red, con capacidad gestora, iniciativa y movilización de distintos tipos de capitales –fundamentalmente sociales, simbólicos y culturales-. Antes que integrantes de un entramado institucionalizado, estas voces describen articulaciones frágiles, cambiantes, que suponen permanentes negociaciones y que llevan tiempo e "inversión" (tal como ejemplifica el director, trabajando en tiempos de descanso para obtener mejores andamiajes para que la escuela retenga y enseñe en las mejores condiciones posibles).

En suma, el trabajo en red es visto como funcional a la inclusión social de estos jóvenes y a la mejora de las condiciones de trabajo docente, pero a la vez exige esfuerzos para su conformación y sostenimiento. Quizá desde esta clave puede comprenderse por qué esta modalidad de trabajo de *Inclusión como Derecho* no es necesariamente compartida por otras ER, tal como deja en claro el director: para él, no todas las ER otorgan la misma centralidad que ellos a la vinculación con el afuera escolar.

Sin muros pero con soportes. Reflexiones finales.

El título de esta ponencia refiere a una expresión utilizada por el director de la escuela, la cual captura la mirada que todo el equipo de conducción ha forjado en torno a la necesidad de ir más allá de los límites espaciales y simbólicos de la tradicional escuela secundaria. Así, esta escuela no tiene paredes porque reconoce la fuerte imbricación entre el adentro y el afuera escolar, pero no está "a la intemperie" porque sus actores trabajan con otros (dentro y fuera de la escuela) y tienen horizontes de sentido que convergen en la idea de construir cotidianamente una escuela inclusiva en la que se aprendan conocimientos socialmente valiosos.

Frente al declive del programa institucional moderno, las respuestas colectivas ensayadas en *Inclusión como Derecho* son, básicamente, dos: el reconocimiento del anclaje social y las subjetividades de sus estudiantes como punto de partida para la socialización y la acción pedagógica; y la apertura a establecer lazos con otras instituciones y saberes que pueden aportar a la subjetivación y a la mejora de la vida y de la escolaridad de los jóvenes. De algún modo, la primera respuesta es la condición de posibilidad e inteligibilidad de la segunda: la apertura hacia el afuera resulta de haber expandido antes la mirada sobre quiénes son sus estudiantes.

Las voces presentadas a lo largo de estas páginas rechazan los muros sagrados propios de la escuela moderna y ofrecen una visión más compleja, "porosa", dinámica y en movimiento, de la escuela y lo escolar. Hablar de una escuela de estas características y de su capacidad de "tejer" entre el "adentro" y el "afuera" de sus muros, supone una transformación en la concepción tradicional de la escuela común, puertas adentro. El equipo de conducción de *Inclusión como Derecho* resulta clave en el armado y sostenimiento de estas redes. El mundo y el territorio en el cual esta escuela se encuentra, no es leído ni interpretado desde las aulas y desde la abstracción, sino más bien, es el afuera que atraviesa y construye la escuela. De la misma manera, la escuela y sus estudiantes no se definen solo en el espacio de sus muros, sino que en función de su territorio y de su población. Así, en *Inclusión como Derecho* se cuestiona la mirada homogeneizadora de la escuela secundaria tradicional y, al hacerlo, se demarcan nuevas fronteras simbólicas y sociales del territorio escolar.

Notas

[1] Datos estimados a partir de los resultados publicados del Censo Nacional de Población de 2010, disponibles en: http://www.censo2010.indec.gov.ar/resultadosdefinitivos_totalpais.asp

[2] El régimen académico remite al "conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder" (Baquero *et al.* 2012, 80).

[3] Además, las ER tienen planes de estudios más cortos (de 4 años, frente a los 5 o 6 años típicos del nivel secundario) y con menos materias. Más allá de estas particularidades, las ER otorgan títulos secundarios equivalentes a los de cualquier escuela de la jurisdicción.

[4] Los nombres de las instituciones, personas, y lugares son seudónimos.

[5] Esta investigación ha sido realizada en el marco del proyecto UBACYT "Las identidades laborales docentes en tiempos de fragmentación educativa. Un estudio de casos en la Ciudad de Buenos Aires", financiado por la Universidad de Buenos Aires y con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones "Gino Germani" de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El diseño metodológico contempló entrevistas a diferentes actores escolares (directivos, docentes con diferentes roles y trayectorias y preceptores), observación de algunas rutinas escolares y análisis de documentos institucionales y de políticas educativas. La directora del estudio es Analía Meo y el equipo de investigación está integrado actualmente por Valeria Dabenigno, Micaela Ryan, Georgina Andrada, María Eugenia Almirón, Cora Steinberg y Andrea Casais. Las entrevistas analizadas fueron realizadas por Analía Meo, Valeria Dabenigno y Rosario Austral.

[6] Se usan comillas para referencias o palabras textuales de los entrevistados.

[7] Si bien formalmente los cargos de asesores pedagógicos no forman parte del equipo de conducción de las escuelas, en esta institución funcionan, en los hechos, como parte de lo que podría llamarse un equipo directivo ampliado, por eso se han considerado sus testimonios en esta presentación.

[8] Dubet señala que esta crisis se inició hace más de tres décadas en el caso francés. En el caso de Argentina, se observan estos procesos con otros tiempos y especificidades. Si bien existen cuestionamientos al programa escolar moderno, muchas escuelas parecerían inscribirse aún dentro de sus lineamientos. Sin duda, un contexto de extensión de la obligatoriedad escolar y de la matrícula, y de fortalecimiento de las políticas de inclusión, ha negado a la escuela la posibilidad de presentarse como un santuario y hacer caso omiso a las problemáticas que llegan de la mano de sus "nuevos" estudiantes. La fragmentación entre escuelas (Tiramonti 2004) y la existencia de circuitos educativos cristalizados para jóvenes con diferentes trayectorias sociales y educativas, explica la actual coexistencia entre escuelas ubicadas más cerca y más lejos de este programa institucional moderno. *Inclusión como Derecho*, sin duda, está en las antípodas de los preceptos de ese programa, tal como argumenta este trabajo.

[9] No se incluyen otros testimonios por falta de espacio.

[10] Los Centros de Formación Profesional (CFP), son establecimientos escolares fuera de la educación formal, que se dedican a la formación en oficios, para jóvenes y adultos. Entre 2007 y 2008 el ministerio de Educación de la Ciudad implementó un proyecto de articulación entre las ER y los CFP para que los estudiantes pudieran cursar voluntariamente trayectos de formación profesional.

[11] *Tranza* es un término utilizado en los barrios para identificar a la persona que se vincula con el narcotráfico, el crimen organizado y el control del territorio.

12 El *Programa de Retención de Alumnas Madres, Embarazadas y Alumnos Padres* tiene como finalidad generar las condiciones para que aquellas alumnas y alumnos que se encuentran atravesando una situación de maternidad y paternidad puedan continuar con sus estudios. Funciona desde 1999 en las escuelas del GCBA que soliciten intervención (más información disponible en: http://programadealumnasmadresypadres.blogspot.com/).

Referencias bibliográficas

Baquero, R; Terigi, F; Toscano, A. G; Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). "La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos", *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, Vol. 22 No.1, pp. 77-112.

Canevari, J.; Catalá, S.; Montes, N.; Coler, M.; Con, M.; Lacal, D.; Lara, L. y S. Susini (2011). *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión*. Buenos Aires: Dirección Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del G.C.B.A.

Dubet, F. (2003). "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en E. Tenti (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: IIPE –UNESCO.

Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma de Estado.* Barcelona: Gedisa.

Dubet, M. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Dabenigno, V; Larripa, S.; Austral, R.; Tissera, S.; Goldenstein Jalif, Y. (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires.* Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.

Southwell, M. (2009). "La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas", *Congress of Latin American Studies Association*. Río de Janeiro, Brasil**:** 11-14 Junio 2009.

Tenti Fanfani, E. (2010). "Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual", *Educar em Revista*, Nº 1, pp. 37-76.

Terigi, F., Perazza, R.; Vaillant, D. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina.* Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Terigi, F. (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy*. Organizado por Fundación Santillana. Buenos Aires, 28 al 30 de mayo.

Tiramonti, G. (dir.) (2010). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens.

Tiramonti, G. (ed.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.

Tyack y Tobin (1997) "The 'Grammar' of Schooling: Why has it been so hard to change?", *American Educational Research Journal*. Vol. 31 No. 3, pp. 453-479.

Algunas notas sobre la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa

Alejandro VASSILIADES[1]
IICE/UBA - IdIHCS (UNLP-CONICET)
alevassiliades@gmail.com

Resumen

En esta ponencia nos proponemos dar cuenta de los resultados de una investigación finalizada, en el contexto de la realización de una tesis de doctorado[2], en tres escuelas de la provincia de Buenos Aires, con el objetivo de aproximarnos a la construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa. Para ello, analizaremos la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y que se refiere específicamente a los múltiples modos en que –en ese marco- los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. A partir de un trabajo de campo que consistió en observaciones y entrevistas en profundidad, procuraremos abordar de una serie de iniciativas diseñadas e implementadas por colectivos docentes de esas tres instituciones –a las que asisten alumnos/as que viven en contextos de pobreza-, en las que se prefiguran diversas resoluciones frente a situaciones de desigualdad social y educativa por ellos identificadas que producen diversas construcciones en torno de lo común en la escolarización.

Palabras clave:
Posición docente – desigualdad social y educativa – trabajo docente

Introducción: sobre la categoría de "posición docente"

En esta ponencia nos proponemos dar cuenta de los avances de una investigación finalizada, en el contexto de la realización de una tesis de doctorado, en tres escuelas de la provincia de Buenos Aires, Argentina, con el objetivo de aproximarnos a *la construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa*. Estas instituciones trabajan con estudiantes del nivel primario que provienen de sectores con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)[3] y, en virtud de esta situación, han delineado y puesto en práctica un conjunto de iniciativas institucionales. Las tres escuelas que integraron la investigación comparten la característica de estar próximas a villas y asentamientos de los que provienen la mayoría de sus alumnos. Son instituciones de entre treinta y cincuenta años de existencia, con numerosas situaciones de repitencia, sobreedad y expulsión escolar, que habrían redundado en una reputación aparentemente negativa en la población del barrio que las rodean. Estos problemas aumentaron luego de la crisis argentina de 2001, y fueron acompañados de una progresiva homogeneización, en términos socioeconómicos, de la población que asiste a las escuelas. La mayoría de las familias de los alumnos está atravesada por situaciones de inestabilidad o precariedad habitacional, no accediendo en algunos casos a los servicios básicos indispensables. Estos escenarios conforman los rasgos de la desigualdad social y educativa frente a los que los proyectos diseñados e implementados por los docentes intentarán construir una respuesta.

Siguiendo previsiones epistemológicas y metodológicas que hacen a una mirada posestructural sobre el trabajo docente, procuramos describir, analizar e interpretar la producción y circulación de discursos acerca de la construcción de una posición docente, indagando el modo en que ellos constituyen sentidos, reglas y pautas que organizan el trabajo de enseñar en contextos de desigualdad. Estos desarrollos en torno de la construcción de una posición docente se inscriben en una línea de trabajo que en los últimos años ha venido desarrollando Myriam Southwell en relación a este problema (Southwell, 2008, 2009). En el marco de esas coordenadas, la categoría de *posición docente* que aquí estamos planteando se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Esta mirada a las

identidades docentes como posiciones focaliza especialmente en una serie de cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar. Por un lado, la noción de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas (Southwell, 2009). Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas. Por otro lado, supone también una relación con los otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones –y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores generaciones- que poseen también un carácter dinámico e histórico, y que se articulan con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política.

La idea de posición como relación[4] también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución. Incluye definiciones provisorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. Los sentidos relativos a las nociones de igualdad, justicia e inclusión poseen el mismo carácter inestable y abierto que el de posición docente, siendo su fijación objeto de disputas más amplias por la hegemonía[5].

Las preguntas de la investigación orientaron la adopción de una perspectiva interpretativa, que permitiera conocer, describir, comprender y analizar los sentidos que los sujetos otorgan a sus vidas y a lo que hacen, y el modo en que entienden su lugar en el mundo. La construcción de datos empíricos se realizó, fundamentalmente, a través de entrevistas en profundidad a docentes y directivos y de observaciones del transcurrir cotidiano de tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires. Tanto en uno como en otro caso el objetivo estuvo centrado en el relevamiento de los discursos –entendiendo por ellos no sólo lo que los sujetos docentes dicen sino cómo ellos "son hablados" y el modo en que ello se expresa en sus prácticas, que entonces son también discursivas. Por su parte, la realización de observaciones de situaciones de clase y del transcurrir cotidiano en las instituciones seleccionadas dio lugar a registros densos que permitieron indagar en los significados y sentidos que los sujetos docentes entrevistados construyen y asignan a su mundo.

Construcciones en torno de lo común

La noción de lo común ha sido una de las estructurantes del modo en que se pensó la escolarización en nuestro país y ha estado íntimamente ligada a la manera en que se procesó la cuestión de la igualdad y la desigualdad educativa. Dicha noción no tiene un contenido fijo e inmutable, sino que está compuesto de significaciones precarias y provisorias por las que se libran disputas. Éstas integran las luchas por la hegemonía en términos de fijar las articulaciones de sentido en torno de lo común en la educación escolar. En este sentido, lo universal como movimiento de constitución de una totalidad y la definición lo común constituyen dos asuntos inescindibles (Diker, 2008).

En los orígenes del sistema educativo y del trabajo docente en nuestro país, "lo común" estuvo asociado al presunto carácter "universal" de la escuela y a su tendencia homogeneizadora, a partir de la cual se asumía su carácter inclusivo y se afirmaba la equivalencia entre aquélla y la idea de igualdad (Dussel, 2004; Southwell, 2006). Lo común fue, así, entendido como lo mismo (Terigi, 2008), situación que se consolidó cuando, descubriéndose que el mero acceso no resuelve la cuestión de la igualdad, se planteó la necesidad de que todos alcanzaran los mismos resultados de aprendizaje. Esa misma definición implicó la fijación provisoria de un "afuera de lo común", donde quedaban excluidos aquellos elementos y pautas culturales consideradas de menor valor, peligrosas o amenazantes, y que no entraban en el recorte cultural que la escuela transmitía y que era significado como común. Pese a ello, es importante insistir con que lo común no es "lo mismo" sino una construcción que intenta llenar una vacuidad de significados de maneras diversas, y que no es posible partir de un significado fijo de lo común para el análisis, como tampoco es viable hacerlo con la noción de igualdad o desigualdad educativa, para luego ver qué hacen los maestros con ello. Por el contrario, sostendremos aquí que los docentes, en la construcción cotidiana de respuestas frente a situaciones que ellos identifican como del orden de la desigualdad desarrollan reflexiones, definiciones y producciones de sentido que integran la construcción siempre abierta de lo común en la educación escolar, la cual se enmarca de forma más amplia en discusiones

respecto de las relaciones entre escuela y desigualdad social.

Las posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa que fue posible registrar en el trabajo de campo comparten la asunción de que lo común tiene que ver con la *posibilidad de acceder al conocimiento escolar*, aquél legitimado en el currículum, y que esa construcción, en tanto posibilidad de inclusión, requiere de que se otorgue un lugar central a la enseñanza como tarea central del trabajo docente. Un aspecto en el que esta posición se evidencia es el sostenimiento obstinado del trabajo de enseñanza de los contenidos curriculares en las aulas de las escuelas que integraron el trabajo de campo. Con materiales enviados por la Dirección General de Escuelas de la Provincia, con elementos propios, o bien con recursos recibidos en el marco del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), los docentes de las escuelas que integraron la investigación procuran que la mayor cantidad de tiempo áulico sea destinada al aprendizaje del conocimiento escolar. Estas acciones son realizadas en el marco de proyectos institucionales que se proponen reposicionar el trabajo específicamente escolar, que los docentes entienden que se había diluido en su trabajo cotidiano en los últimos años. Ello incluye la asunción de que el mencionado conocimiento resulta una herramienta fundamental en relación a la posibilidad de tornar más igualitarios los futuros de sus alumnos.

Según el discurso de los docentes, la implementación de las iniciativas institucionales permitió situar a la enseñanza en el centro de la escena y desplazar a la contención afectiva a un segundo plano. Esta última se carga de una valoración negativa y es situada en relación al pasado de "desborde" que quiere dejarse atrás y en oposición a la tarea de enseñar, aun cuando en las posiciones docentes convivan superponiéndose o complementándose. Dando cuenta de la recepción de un conjunto de significados puestos a circular por discursos oficiales[6] y publicaciones académicas, varios docentes se esfuerzan por explicar que su trabajo no consiste en contener sino en enseñar. Añaden que esta tarea cobra aquí el potencial de tornar a la escuela una escuela, y además habilitar otros futuros en los niños y niños que asisten a las instituciones escolares. Asimismo, esta prioridad otorgada a la enseñanza del conocimiento escolar permite a los maestros resignificar su trabajo en escuelas a las que asisten sectores empobrecidos, discutiendo aquellas posturas que ven en la "contención afectiva" o la asistencia social un límite infranqueable para llevar adelante aquella tarea.

Una expresión de la prioridad otorgada al conocimiento escolar como elemento de una posición docente frente a la desigualdad social y educativa es el modo en que, de forma recurrente en recreos y encuentros en los pasillos de las escuelas, los docentes intercambian respecto de lo positivo que es para ellos sentir que "están enseñando", y desarrollan discusiones respecto de hasta qué tema llegar y de qué modo poder avanzar en la progresión de contenidos con determinado grupo. El trabajo por proyectos que desarrollan las tres instituciones permite, también, tornar explícito el trabajo con los contenidos escolares a través de una abundante producción por parte de los estudiantes. Asimismo, las muestras organizadas por las escuelas intentan plasmar los aprendizajes alcanzados por los alumnos y suelen ser ocasiones muy ponderadas por los docentes. En una muestra literaria organizada por la Escuela del Proyecto y titulada "Un día de fantasía" acontecía lo siguiente:

> *"…La muestra sorprende por la cantidad de material en exhibición. El patio interno está poblado de alumnos que caminan o corren, muchos de ellos acompañados por sus familias. En el centro, sobre pupitres puestos en círculo, se exhiben maquetas que representaban cuentos infantiles. Las aulas están ambientadas de acuerdo a este proyecto, que fue trabajado por los seis grados de la escuela y aglutina las diversas asignaturas. Una de las aulas tiene un cartel en la entrada que la define como el "Museo de la Antigüedad". Dentro de ella hay una maqueta del Partenón, otra del caballo de Troya, y carteleras con el relato de la historia de Troya, dibujos de guardas griegas e información sobre "la aparición del hombre", comentando algunos aspectos sobre la evolución de la especie humana. Hay, además, una maqueta sobre Teseo y el Minotauro. En otra aula se hace repetidamente una representación teatral a cargo de los alumnos. Afuera de este salón me cruzo con una maestra que, luego de saludarme, me comenta con entusiasmo acerca de la cantidad de producciones que realizaron sus alumnos y cómo ellos se interesaron por la historia de Egipto y por la mitología griega, acercándose a preguntar dudas o trayendo información. Resalta que esto antes no ocurría y que, de no ser por el marco de trabajo que les dio el proyecto sobre literatura, ello no habría sucedido"* (registro en la muestra literaria, julio de 2011, Escuela 1).

Para los maestros de las escuelas que integraron el trabajo de campo realizado, lo mejor que podría acontecer en el trabajo con sus alumnos en condiciones de desigualdad social y educativa –entendida esta última en términos del bajo nivel de aprendizajes- es la posibilidad de transmitir el conocimiento escolar, legitimado en el diseño curricular. La institución de algo del orden de lo común está, así, íntimamente ligado al acceso a dicho conocimiento. El orgullo de las maestras que reseña el registro reside, particularmente, en la posibilidad que la muestra literaria habría brindado a sus estudiantes para aproximarse a otros universos culturales, distintos de aquéllos más cercanos y conocidos para ellos. En este sentido, comparten la asunción de que es tarea de la escuela acercarlos a esas otras formas culturales, y que su conocimiento será un modo de promover futuros más igualitarios en las trayectorias de sus alumnos. La siguiente situación, observada en una de las primeras recorridas institucionales, quizás permita ilustrar los vínculos que los colectivos docentes de las escuelas intentan construir con el conocimiento escolar y el horizonte de expectativas respecto de las relaciones que esperan que sus alumnos desarrollen en relación a él:

> *"La inspectora ingresó y permaneció algo más de media hora en el aula-taller de prácticas del lenguaje, donde los alumnos de sexto grado estaban trabajando la Leyenda del Dragón Galés a partir de un libro –escrito por un maestro- que la docente del área había traído a sus estudiantes. Al salir de allí, la inspectora se dirigió a la dirección de la escuela, y luego de un breve intercambio con la directora se retiró de la institución. Esta última sale de su oficina y me comenta que la inspectora le objetó el trabajo sobre la Leyenda del Dragón Galés por ser ´lejana a la cultura de los chicos`, y enfatizó en que era importante trabajar lo próximo a ellos, como por ejemplo las leyendas guaraníes. Enojada, la directora dice que le respondió que para los chicos era tan lejana la Leyenda del Dragón Galés como las de los guaraníes, y que si se tienen que restringir a lo próximo, las maestras se la pasarían hablando de la cumbia. Y enfatiza ´A mí el diseño curricular me pone que yo tengo que enriquecer su acervo cultural partiendo de lo que ellos se les atrae. Ahora, no es quedarse enseñando eso que les atrae y nada más. Y dar por descontado que a ellos les atrae la leyenda guaraní es un prejuicio. ¿No les enriquecí en este caso yo su acervo cultural con una leyenda de la Patagonia como la del dragón galés?"* (nota de campo y conversación informal con la directora, Escuela 1).

La discusión que la directora sostiene con la inspectora remite a uno de los debates más importantes en el campo pedagógico en el análisis de los vínculos entre escuela y desigualdad social. Que la escuela amplíe el universo cultural de los niños aproximándolos a otras expresiones que jamás conocerían si no fuera por la escuela, o bien que las instituciones educativas partan de y trabajen sobre aquello conocido y próximo a la "realidad" de sus alumnos para fortalecerlo e introducir una disputa en la jerarquía cultural que suelen encabezar los conocimientos "escolares". Si bien no es posible conocer si la intervención de la inspectora se ubica en estas coordenadas o contiene esas aspiraciones, sí supone una opción por la incorporación de contenidos próximos al universo cultural de los alumnos de la escuela –las leyendas de los guaraníes-, que los docentes descartan en pos de expresiones culturales más lejanas –la Leyenda del Dragón Galés-, a partir de la apropiación que realizan de las prescripciones del diseño curricular. De este modo, los docentes participan de las discusiones respecto de los vínculos entre escuela y desigualdad social desde el punto de vista del problema del conocimiento. En este contexto, en la apuesta a la transmisión del saber legitimado en el curriculum hay un modo en que las posiciones prefiguran cómo trabajar con dicha desigualdad y una valoración de las potencialidades de los universos culturales no conocidos por los estudiantes.

En efecto, las iniciativas institucionales registradas comparten el instalar un espacio de relación con la cultura que evita el despliegue de aquello más cercano al horizonte cultural de los estudiantes. En las tres escuelas que integraron la investigación, los docentes no trabajan los contenidos únicamente desde lo que los niños conocen, sino que intentan ofrecerles la posibilidad de entrar en contacto con herramientas y producciones propias de universos culturales que habitualmente les son vedados (Diker, 2007). Sin embargo, los docentes sí suelen poner en juego códigos comunes que hacen posible la comunicación con sus alumnos a modo de estrategia de trabajo –pero no de objetivo final. La apuesta a que aprendan supone la apertura a posibles emergentes en el aula para, a partir de ellos, abordar los contenidos que estaban previstos:

"Por eso te digo, se trabaja mucho a partir de lo que ellos tienen mucho interés y vos tenés que ser muy abierto de cabeza para saber qué es lo que a ellos les interesa y meter todo adentro del contenido que tenés que dar. Si ellos dicen ´Señorita, vamos a hacer mate`… y sí, ¡hagamos mate! Entonces veo a ver qué puedo meter en matemática para hacer mate, de lo que tengo que dar en clase. Hay que estar muy despierto y muy abierto. Te hablo de matemática porque es lo que yo doy, pero seguramente en Lengua y en Ciencias pasará exactamente igual" (entrevista a docente, Escuela 2).

Pese a la apertura a estos emergentes, los colectivos docentes de las tres escuelas comparten la posición de no mimetizar la propuesta de enseñanza con lo que se entiende que es propio del horizonte cultural de los niños, ni tampoco promueven acciones a las que subyace el supuesto de que la oferta cultural para niños de sectores sociales en condiciones de pobreza debe ser atractiva más allá de su contenido (Diker, 2007). En las escuelas se utilizan recursos atractivos, visuales y musicales en el desarrollo de los proyectos y para la preparación de las muestras, pero también otros que suponen otros registros y lenguajes, con la intención de que los niños puedan apreciar y producir elementos culturales valiosos que ponen en juego estos otros recursos. En este marco, se incorporan una serie de técnicas vinculadas con el arte que forman parte de los contenidos de enseñanza:

"Si vos pretendés una formación académica o tradicional –yo te doy el libro y vos estudiás el manual- estos chicos fracasan todos. Vos tenés que buscar la estrategia y la manera para que el chico aprenda, haga y se sienta que es capaz. Porque si no fracasás vos, fracaso yo como docente, fracasa la escuela, cerremos y nos vamos cada uno a sus casas. El hecho de que los chicos vean colgados sus cuadros y que los padres se quedaran… las caras de esos chicos. Lo que ellos no se dan cuenta por ahí es que para llegar a ese cuadro trabajaron un montón de contenidos de matemática, y de plástica, y de inglés, y de lengua –porque hicieron la biografía de Petorutti, investigaron la técnica, o sea cuántos contenidos se trabajaron para ese producto. Impensado. Los folletos de la muestra los hicieron en inglés. Y como eso muchas cosas" (entrevista a docente, Escuela 3).

En la apuesta a la transmisión del conocimiento escolar como una herramienta de democratización y como aquello del orden de lo común que valdría la pena sostener, la posición docente se corre de una intervención reducida a la asistencia material, y se dirige a poner a disposición herramientas simbólicas y expresivas que abren la posibilidad de que los niños y niñas puedan producir y aportar, desde sus diferencias, al trabajo en el aula. En este sentido, enseñar supone la tarea de transmitir el conocimiento escolar, aquél validado socialmente y legitimado en el diseño curricular, y también promover en los alumnos en la organización del conocimiento del que se van apropiando, en particular a través de las instancias de producción y de realización de muestras que antes hemos analizado. En este sentido, desarrollan una *"enseñanza obstinada"* de los contenidos escolares, lo cual supone que la transmisión cultural debe constituir el eje del trabajo pedagógico que desarrollan las docentes.

En este sentido, la valoración del conocimiento escolar supone la presencia de una determinada jerarquía cultural –es válido transmitir los contenidos "escolares", en detrimento de otros que permanecen en un lugar de no visibilidad- como así también la asunción de que la transmisión del mismo habilita horizontes de posibilidad distintos para los alumnos y alumnas, considerando lo que ellos tienen para aportar a la relación con dicho conocimiento. Esta tensión habilita una variedad de posiciones, que se extienden en un arco que va desde el sostenimiento cerrado de la transmisión del conocimiento escolar, sin apertura a lo que los alumnos tengan para traer a la clase, hasta aquellas que intentan atender a esto último, pero sin renunciar al trabajo de enseñar los contenidos previstos en el curriculum. En este sentido, las iniciativas parecen dar cuenta de que el énfasis en la producción de los alumnos y la centralidad en lo que ellos tienen para aportar no afectarían la prioridad otorgada a la transmisión del conocimiento escolar. Dichos principios terminan, así, subordinándose a la lógica de dicha transmisión.

Asimismo, las iniciativas registradas por el trabajo de campo parecen apuntar a tornar posible que los niños se vuelvan sujetos alumnos y habiten la escuela como tales. La noción de igualdad que subyace a ellas no implica la posibilidad de educarse desde y en sus propias diferencias, sino fundamentalmente la distribución de las mismas oportunidades de disponer de una cultura homogénea, la cultura escolar. En este sentido, un matiz que poseen estas innovaciones que buscan democratizar el acceso al

conocimiento es que la redistribución que operan supone que hay quienes podrían ocupar una posición inferior por no poseer determinados elementos culturales, los relativos al conocimiento escolar que la escuela busca distribuir. Ello afecta a que todos los estudiantes puedan ser considerados como iguales, con derecho a preservar su identidad y sus tradiciones culturales, como así también su propia voz. Los docentes entrevistados comparten el hecho de ubicarse en la posición de educadores que saben y pueden transmitir un conocimiento a aquellos ubicados en una posición culturalmente menos valiosa y de ignorancia. La igualdad es, así, un horizonte inalcanzable al cual trasladarse permanentemente desde esa situación de inferioridad, en lugar de ser un punto de partida y una asunción que alcance a todos los sujetos que aprenden.

Estas posiciones conjugan aspectos pastorales y normalistas aunados en torno de la idea de transmitir una cultura "superior", "más alta", que la que poseen sus alumnos, como así también –y en los mismos docentes que sostienen estas posiciones- una crítica al carácter normalizador de la escolarización y una consideración ético-política respecto del derecho de los alumnos a ser cuidados y a que otros saberes les sean acercados y puestos a disposición. En este sentido, la posición docente sobre la "enseñanza obstinada" alberga sentidos y principios contrapuestos que habitan los discursos pedagógicos de los sujetos maestros y maestras.

A modo de cierre

A lo largo de esta ponencia hemos intentado dar cuenta de algunos sentidos que organizan las posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa en tres instituciones que atienden a sectores empobrecidos y que han diseñado e implementado propuestas pedagógicas específicas. Dos núcleos principales en las enunciaciones sobre las posiciones docentes estuvieron dados por las construcciones en torno de lo común –analizados en este trabajo- y la configuración de vínculos pedagógicos desiguales, sobre la base de una serie de prejuicios sobre el contexto cultural del que provienen los alumnos.

En las tensiones y articulaciones entre esos dos núcleos se desarrolla una apuesta sostenida a la transmisión del conocimiento escolar como modo de aproximar a los alumnos a otros universos culturales y de ponerles a disposición una cultura homogénea, la misma y "la común" para todos. Como hemos señalado, este movimiento se inscribe en el modo en que históricamente la escolarización ha resuelto el problema del conocimiento a través del curriculum escolar: enseñar aquello que es lejano a los elementos culturales que los alumnos de sectores populares manejan como vía para habilitarles otros futuros posibles, aun cuando ello se haga anulando y descartando dichos elementos. Como hemos visto, esa posición de "enseñanza obstinada" convive con –y se asienta en- posiciones de atención a las particularidades, complejizando el mandato normalista que los docentes utilizan como guión para pensar su lugar en el trabajo con sectores empobrecidos.

Asimismo, algunos trabajos (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002) han opuesto el acto de brindar afecto a la tarea de enseñar, señalando que la opción por el primero repercute en la disminución del trabajo de transmisión de contenidos culturales socialmente válidos. Sin embargo, el trabajo de campo da cuenta de la imposibilidad de sostener una adscripción fija a alguna de las posiciones, y que plantee entre ellas una relación inversamente proporcional. Por el contrario, las posiciones docentes relacionales y dinámicas, de las que aquí estamos procurando dar cuenta, constituyen un ejemplo del modo en que, en dichas posiciones, se pueden conjugar un fuerte sostenimiento de la afectividad como parte de la tarea pedagógica y una irrenunciable determinación a enseñar como actividad central del trabajo docente.

Por otra parte, resulta importante poner en discusión aquellas concepciones binarias que buscan fijar a los docentes a posiciones determinadas a priori, estáticas y excluyentes entre sí. Por ello, el análisis procuró alejarse de intentar dilucidar si los maestros enseñan o asisten, si poseen vocación o no, si realizan un trabajo o desarrollan una profesión. La investigación realizada da cuenta de que el trabajo de enseñanza en las escuelas no tiene un sentido unívoco sino que supone una serie de reapropiaciones, desplazamientos de sentido y construcciones de significado por parte de los sujetos docentes que asumen una variedad de expresiones y especificidades.

Notas

[1] Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Argentina. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la UBA. Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET) bajo la dirección de la Dra. Myriam Southwell. Investigador Formado del Proyecto UBACyT F194 "La construcción social del cambio educativo: desigualdades y diferencias en el campo pedagógico" (Director: Dr. Daniel H. Suárez). Docente de la cátedra "Educación II" en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Ayudante Diplomado Ordinario de las cátedras "Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana" y "Política y Legislación de la Educación" en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

[2] Se trata de la tesis "Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa", realizada en el marco del Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación, y dirigida por la Dra. Myriam Southwell. Esta tesis fue defendida en marzo de 2013.

[3] De acuerdo al INDEC, en Argentina se consideran hogares con NBI aquellos en los cuales está presente al menos uno de los siguientes indicadores de privación: hogares que habitan viviendas con más de 3 personas por cuarto (hacinamiento crítico); hogares que habitan en una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo); hogares que habitan en viviendas que no tienen retrete o tienen retrete sin descarga de agua; hogares que tienen algún niño en edad escolar que no asiste a la escuela; hogares que tienen 4 ó más personas por miembro ocupado y en los cuales el jefe tiene bajo nivel de educación (sólo asistió dos años o menos al nivel primario).

[4] Esta idea de posición docente como relación con la cultura y con los otros incorpora también una serie de dimensiones y problemas abordados por la bibliografía especializada en el campo de estudios del trabajo docente. Por un lado, incluye el modo en que la docencia constituyó y constituye una profesión "de Estado" (Birgin, 1999), estableciendo con éste múltiples y dinámicos vínculos que se despliegan sobre el refuerzo, la reformulación o la resistencia a las pautas y coordenadas para el trabajo docente definidas estatalmente, y poniendo de manifiesto el modo en que ella se constituyó en un lugar central de difusión de las premisas estatales y un pilar fundamental de la expansión y consolidación del proyecto escolarizador en nuestro país (Diker y Terigi, 1997; Southwell, 2009; Suárez, 1995). Asimismo, algunos trabajos recientes han abordado la docencia como oficio, enfatizando en algunos casos los desafíos de la condición contemporánea de la escuela y de la sociedad a la tarea de enseñar (Dussel, 2006; Tenti Fanfani, 2006). Además, han señalado la conveniencia de este término para aproximarse a estos problemas (Alliaud y Antelo, 2009) destacando que la idea de oficio resulta más adecuada para dar cuenta de la tarea de enseñar que la de trabajo, profesión o vocación, en tanto sería más pertinente para dar cuenta de su especificidad.

[5] Es por ello que tampoco hemos partido de una noción taxativa y apriorística de lo que cabría denominar "desigualdad social y educativa" para, desde allí, ir a ver lo que los sujetos hacen –sólo hemos tomado una decisión en términos de seleccionar escuelas que han desarrollado iniciativas específicas en el trabajo con sectores empobrecidos-, de modo tal de no fijar de antemano el contenido de dichas desigualdades y de atender a la manera en que los sujetos docentes las entienden, conciben y asumen y cómo se plantean su trabajo frente a estas situaciones.

[6] He analizado un conjunto de coordenadas en las que se despliega la discursividad oficial en torno del trabajo docente en la última década en Vassiliades (2012)

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

Diker, G. (2007) "¿Es posible promover otra relación con el saber?", en Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Diker, G. (2008) "¿Cómo se establece qué es lo común", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2004) "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista" en: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335, maio/ago 2004.

Dussel, I. (2006) "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente", en Tenti Fanfani, E. (comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Martinis, P. (2006) "Educación, pobreza e igualdad: del ´niño carente` al ´sujeto de la educación`, en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) op. cit.

Southwell, M. (2006) "La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata", en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) op. cit.

Southwell, M. (2008) "Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad", en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 2, Nº 2.4º época. FaHCE-UNLP. La Plata.

Southwell, M. (2009) "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo", en Yuni, J. (comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

Suárez, D. (1995) "Currículum, formación docente y construcción social del magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas", en *Revista del IICE*, Nº7, Año IV - Buenos Aires: IICE/FFyL/UBA.

Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002) *Nuevos tiempos, nuevos docentes*, disponible en http://www.iipe-buenosaires.org.ar.

Tenti Fanfani, E. (2006) "Profesionalización docente: consideraciones sociológicas", en Tenti Fanfani, E. (comp.) op. cit.

Terigi, F. (2008) "Lo mismo no es lo común", en en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) op. cit.

Vassiliades, A. (2012) "Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Nº 30. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (en prensa).

Estudiantes de escuelas secundarias públicas y sus visiones sobre la valoración social del trabajo de sus profesores: responsabilidades individuales y colectivas

Veiravé, María Delfina. UNNE. Chaco. dveirave@gigared.com
Amud, Cinthia Denise. UNNE. Chaco. cinthiamud@hotmail.com

Resumen

Esta ponencia presenta algunos resultados de un estudio realizado en el marco de un proyecto de investigación[1] que indagó las percepciones sobre el trabajo del profesor de estudiantes de nivel medio de escuelas públicas de la ciudad de Resistencia, pertenecientes a diversos contextos sociales. Se pretendió analizar las miradas que elaboran los alumnos y comparar estas visiones, en función de los contextos institucionales de pertenencia y de sus condiciones socioeconómicas. Se considera que estas percepciones se refieren a diferentes dimensiones del trabajo docente. Por una parte los aspectos pedagógicos, pero también las responsabilidades institucionales y sociales del rol. Además se han analizado otros aspectos que implican actividades del profesor en ámbitos diversos del espacio escolar: aula, institución y comunidad. Se han aplicado un total de 220 encuestas. Si bien la investigación abrió una multiplicidad de dimensiones de análisis, en el presente trabajo nos centraremos en el desarrollo de los siguientes interrogantes:

Desde la perspectiva de los estudiantes de escuelas urbanas que atienden poblaciones de clase media y otras de sectores medios bajos y populares:

¿Cómo perciben la valoración y reconocimiento social del trabajo del profesor? ¿A que factores atribuyen la mala o buena imagen que tiene la comunidad de sus docentes?

¿Qué semejanzas y diferencias se advierten entre los estudiantes que asisten a escuelas con población socioeconómica diversa, en relación con los modos de percibir la valoración social del trabajo del profesor?

Palabras claves:

Estudiantes, escuela media, valoración social, trabajo docente

Introducción

Esta ponencia presenta algunos resultados de un estudio realizado en el marco de un proyecto de investigación que indagó las percepciones sobre el trabajo del profesor de estudiantes de nivel medio de escuelas públicas de la ciudad de Resistencia, pertenecientes a diversos contextos sociales. Se pretendió analizar las miradas que elaboran los alumnos y comparar estas visiones, en función de los contextos institucionales de pertenencia y de sus condiciones socioeconómicas. Se considera que estas percepciones se refieren a diferentes dimensiones del trabajo docente. Por una parte los aspectos pedagógicos, pero también las responsabilidades institucionales y sociales del rol. Además se han analizado otros aspectos que implican actividades del profesor en ámbitos diversos del espacio escolar: aula, institución y comunidad, sus demandas de tiempo de trabajo, así como cuestiones que hacen al reconocimiento social, salarial y la satisfacción laboral que perciben los estudiantes en sus profesores. El estudio se desarrolló en dos Escuelas públicas de nivel secundario de la ciudad de Resistencia. Una de ellas está ubicada en zona céntrica y presenta condiciones materiales, de trabajo y sociales favorables para el desarrollo pedagógico y la labor docente. La otra institución se ubica en una zona urbana periférica, y presenta condiciones materiales adecuadas y condiciones sociales adversas. En ambos establecimientos se ha seleccionado una muestra representativa de alumnos de 4° y 5° año, a quienes se les ha aplicado una encuesta compuesta de preguntas categorizadas y un número limitado de preguntas abiertas. Se han realizado un total de 220 encuestas de las cuales 156 corresponden a la escuela ubicada en la zona céntrica de la ciudad y 64 al establecimiento situado en la zona periférica. Otras fuentes de recolección de información fueron: entrevistas a informantes calificados, análisis de documentos y de datos cuantitati-

vos. Si bien la investigación abrió una multiplicidad de dimensiones de análisis, en el presente trabajo nos centraremos en el desarrollo de cuestiones mencionadas.

Desde la perspectiva de los estudiantes de escuelas urbanas que atienden poblaciones de clase media y otras de sectores medios bajos y populares, indagamos en esta ponencia, sobre las opiniones acerca de la valoración y reconocimiento social del trabajo de sus profesores. Se identificaron en sus opiniones factores y condiciones que los jóvenes atribuyen a la mala o buena reputación de la docencia. Y buscamos advertir sobre las semejanzas y diferencias que estas opiniones tienen, en relación con las características sociales e institucionales de pertenencia.

Aproximaciones teóricas a la problemática de la escuela media y sus actores

Diversos autores (Gallart, 2006; Tiramonti, 2009) coinciden en señalar en el análisis de los procesos educativos, que las transformaciones acontecidas en los últimos tiempos en el plano de la cultura, la sociedad, y la economía, han replicado especialmente en la escuela secundaria, cuestionando las certezas sobre su sentido formativo. Por un lado, la masificación del nivel, producto de la demanda social y de sucesivos cambios en los lineamientos políticos, ha introducido profundos cambios de sentido en la enseñanza media. Por otra parte, se evidencia un creciente proceso de estratificación de las escuelas medias, conformando un agregado institucional donde resulta difícil identificar sentidos compartidos sobre los objetivos y funciones que efectivamente cumple este nivel. De este modo, los significados se van construyendo en la dinámica cotidiana de los espacios micro-institucionales y en diálogo con las expectativas, estrategias y capitales culturales de los alumnos, sus familias y los recursos e historias institucionales.

En la medida en que los procesos de socialización se han transformado y las funciones sociales de la escuela se han separado y desarticulado, el estudio de las experiencias de los sujetos es un enfoque de análisis que permite abordar la naturaleza de la escuela, en los actuales contextos de transformación educativa, social y cultural. Además permite comprender cómo los actores escolares conciben y articulan las diversas dimensiones del sistema con las cuales construyen sus experiencias y se construyen a sí mismos, abarcando una multiplicidad de relaciones y esferas de acción que exceden los aspectos pedagógicos de maestros y alumnos.

En los actuales contextos educativos la escolarización de las nuevas generaciones presenta desafíos entre los cuales se destaca el tema de la crisis de la autoridad pedagógica tradicional (Tenti Fanfani, 2009). Este fenómeno se relaciona con las transformaciones en la configuración del vínculo entre docentes y alumnos que caracterizan a la forma escolar moderna.

Dubet (2006) designa como programa institucional a la forma escolar y al modelo de socialización que se difunde en la época moderna hacia el siglo XIX y principios del siglo XX considerando la acción institucional como un modelo particular de transmisión de la cultura, una interiorización de lo social. Esta *escuela moderna*, además, definía un tipo de relación entre docentes y alumnos y un modo particular de trabajo sobre los otros. De esta forma el cuerpo de especialistas encargado de llevar adelante el trabajo de socialización y transmisión cultural estaba respaldado por un autoridad fuerte, dada tanto por el saber que el docente encarnaba, como por el proyecto universal del cual era representante (Dubet, 2006, en Nóbile, 2010)

De este modo los docentes gozaban de un prestigio y reconocimiento social por ser portadores de una autoridad fundada parcialmente en las expectativas que la sociedad tenía en la capacidad de la escuela de formar ciudadanos, así como por el lugar social que el mismo Estado les otorgaba (Birgin 2006, en Nóbile, 2010).

En el contexto actual las transformaciones vinculadas a los cambios de la modernidad alteran el ordenamiento simbólico de la socialización, formación de individuos y modos de instruir a los actores sociales y sujetos, provocando el declive del programa institucional moderno (Dubet, 2010). En relación con el impacto que esto tiene sobre el trabajo docente, el autor señala:

> *"Parece evidente que los oficios de la enseñanza han adquirido mayor exigencia y sobrecarga cuando ya no reposan sobre un sistema de creencias implícitas y compartidas por todos, cuando las demandas de la sociedad se intensifican, cuando el usuario puede ofrecer resistencia legítimamente y cuando es necesario convencer a los individuos del correcto fundamento de su acción. El régimen de la justificación transita de la institución al individuo".(Dubet, 2010: 22).*

Este incremento de las exigencias y funciones así como la creciente responsabilización individual que recae sobre el trabajo de los profesores, da cuenta de una tendencia a la intensificación del trabajo que también ha sido descripta en otros estudios (Feldfeber y Andrade Oliveira, 2006; Veiravé, et. al., 2008).

En esta línea de análisis (Andrade Oliveira, 2003; 2011) ha investigado las consecuencias que han tenido sobre el trabajo docente las políticas educacionales de las últimas décadas en América Latina. De esta forma plantea que las nuevas regulaciones implicaron cambios en la gestión escolar y condiciones de trabajo en las escuelas. Estas reformas han reestructurado el trabajo pedagógico derivando en una mayor responsabilidad de los profesores, quienes deben responder a exigencias que van más allá de su formación.

En este escenario la intensificación del trabajo es el resultado del aumento de la jornada laboral que se manifiesta de diferentes maneras, en función del incremento de responsabilidades, derivadas de las mencionadas reformas. Esto conlleva a que los trabajadores deban dominar nuevas prácticas, saberes y competencias.

Estas formas de intensificación pueden darse de diversas maneras. Por una parte, se manifiestan en la necesidad de tener más de un empleo para complementar el sueldo y en la extensión de un tiempo de trabajo no remunerado, dentro del propio establecimiento escolar. Pero también al interior de la jornada de trabajo remunerada, incorporando nuevas funciones para responder a órganos del sistema y de la comunidad.

La autora concluye que las reformas plantean en su discurso una educación más democrática, más autonomía y participación, privilegiando la flexibilidad en estructuras curriculares y procesos de evaluación, lo que confirma que estamos ante nuevos patrones de organización del trabajo escolar, que están forjando un nuevo perfil de trabajador docente.

Recuperando los aportes de Arroyo, M. y Poliak, N. (2011) se observa que uno de los ejes centrales de las reformas educativas de los 90 es la capacitación, la cual se torna un imperativo asociado a la idea de que el docente esta desactualizado y la necesita para desempeñar su cargo, además de ser una condición para la preservación del empleo. Siguiendo a estas autoras se puede establecer que esta cuestión tiene distintas consecuencias. Por una parte, se relaciona con la desautorización del docente, ya que por un lado el discurso apela a su reconversión y por otro se lo considera un "obstáculo" para la concreción de las políticas, en tanto no está actualizado, ni tiene las competencias requeridas. Por otro parte esto conduce hacia la responsabilización individual en la medida en que se desplaza la responsabilidad del Estado a la responsabilidad de los individuos, por los resultados del sistema educativo. En este marco se promueve el discurso de la profesionalización que equipara la docencia con una profesión liberal, autónoma auto- regulada relegando la matriz histórica del oficio. De este modo los docentes son los responsables de mantenerse actualizados, de hacer valer sus competencias, lo cual situado en un contexto de flexibilidad y precariedad laboral se convierte en una obligación por temor a la pérdida del cargo[2].

Apreciaciones sobre el abordaje metodológico del estudio de los estudiantes de escuelas medias

Este estudio de carácter exploratorio-descriptivo se realizó en dos escuelas de nivel Polimodal de la ciudad de Resistencia. El establecimiento A se ubica en una zona urbana periférica, alejada del centro de la ciudad, en un barrio de planes de viviendas y otras zonas menos consolidadas lindantes a lagunas, ocupadas por trabajadores de clase media baja y sectores populares. La escuela presenta condiciones materiales adecuadas y con una población escolar proveniente del barrio próximo al establecimiento.

La institución B está ubicada en la zona céntrica de la ciudad, funciona en turno mañana y presenta condiciones materiales, de trabajo y sociales favorables para el desarrollo pedagógico y la labor docente. Es una de las escuelas públicas de trayectoria de la ciudad que atiende a una numerosa población escolar de nivel socioeconómico medio y medio alto. En ambos establecimientos se seleccionó una muestra de alumnos, de los últimos dos años de la escuela secundaria, utilizando la técnica de muestreo aleatorio estratificado. Se subdividió a la población en estratos, según los años que cursan los alumnos. Se aplicaron un total de 220 encuestas de las cuales 156 corresponden a la escuela ubicada en zona céntrica y 64 a la institución situada en la zona periférica.

A los sujetos seleccionados se les aplicó una encuesta individual, compuesta de preguntas cerradas categorizadas y preguntas abiertas destinadas a recoger justificaciones de las respuestas seleccionadas y opiniones sobre los temas incluidos en el relevamiento.

Para el procesamiento de la información se utilizaron procedimientos de estadística descriptiva para caracterizar las percepciones de los alumnos pertenecientes a las dos instituciones, según las diversas variables de análisis. Asimismo se realizó análisis de contenido de las respuestas abiertas para identificar tendencias en las opiniones de los estudiantes. Estas decisiones se adoptaron con el propósito de realizar las comparaciones entre ambos grupos, para reconocer semejanzas y diferencias en función de los contextos institucionales y socio-económicos de pertenencia de los estudiantes.

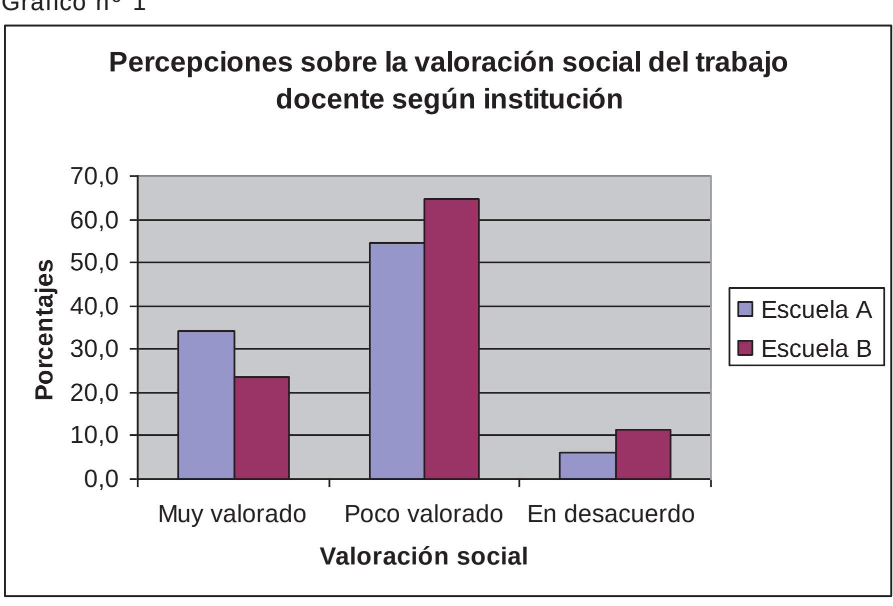
El reconocimiento social del trabajo docente: los estudiantes opinan

En este marco de análisis se ha considerado relevante indagar qué piensan los alumnos acerca de la variable *valoración social del trabajo del profesor*, entendiendo que estos procesos previamente analizados operan como condicionantes y como contextos de producción de las opiniones que presentamos a continuación.

Para conocer las opiniones de los alumnos sobre la valoración que la sociedad tiene acerca del trabajo de los profesores se elaboró un ítem compuesto de dos partes: en la primera se les solicitó que elijan entre 2 opciones de respuesta[3] cuál se acerca más a su opinión personal. Y en una segunda parte se les pidió que expliquen las razones por las que habían seleccionado la opción de respuesta elegida.

En el siguiente gráfico se presentan las respuestas de los alumnos, según institución, correspondiente a la primera parte del ítem.

Gráfico nº 1



Como se observa en el gráfico N° 1 las opiniones que predominan en el conjunto de estudiantes es que el trabajo de los profesores es poco reconocido. Se advierte una diferencia en cuanto a las escuelas de pertenencia. En la Escuela de zona céntrica una amplia mayoría de los alumnos (65%) considera que el trabajo docente es una profesión poco valorada en nuestra sociedad, mientras que en la escuela de zona periférica es algo menor alcanzando el 55% que coincide con esta afirmación.

Por otra parte, esta proporción es inversa en cuanto al reconocimiento positivo. En la Escuela de zona céntrica sólo el 24% de los alumnos cree que la docencia es una profesión muy valorada socialmente, mientras que la otra institución el 35% coincide con esta afirmación.

Si comparamos la diferencia de porcentajes de ambas escuelas, entre un grupo de opinión y otro (muy valorado/poco valorado) se observa que en la Escuela de zona céntrica este valor (40 puntos porcentuales) duplica al de la Escuela de zona urbana periférica, que es de 20 puntos. Esto significa que en la primera es mayor el porcentaje de alumnos que piensan que la docencia es poco valorada socialmente, y es menor el porcentaje de los que la consideran una profesión muy valorada.

Como se mencionó anteriormente para comprender mejor el pensamiento de los alumnos sobre esta problemática se les pidió que expliquen las razones por las que habían seleccionado la opción de res-

puesta elegida. Luego de categorizar las respuestas obtenidas, se pudieron identificar las ideas que se presentaban con mayor frecuencia, comparando estas percepciones entre los alumnos de ambas instituciones.

Se presentan a continuación las opiniones expresadas divididas en dos apartados correspondientes a las respuestas de los diferentes grupos de opinión antes mencionados: por un lado los alumnos que piensan que la docencia es una profesión poco valorada socialmente y por otro los que le atribuyen una valoración social positiva.

Las razones de por qué la docencia es una profesión poco valorada socialmente

Al pedirles a los alumnos que expresen las razones de por qué la sociedad valora poco el trabajo docente, se observan en las respuestas coincidencias entre las instituciones de pertenencia, tanto en cuanto al tipo de razones que formulan, como a la frecuencia en que lo hacen.

Por un lado una proporción significativa de los estudiantes (30% de los alumnos en la Escuela de zona urbana periférica y 37% en la Escuela de zona céntrica) atribuyen a la propia responsabilidad de sus profesores y su compromiso con las tareas educativas, los motivos de esta bajo reconocimiento. Ellos aluden a que "hacen paro", "no quieren trabajar", o "no hacen bien su trabajo", y así "perjudican a los alumnos, demostrando que no les importa que ellos aprendan". También hacen referencia, aunque con menor frecuencia, de factores a hacen a las condiciones laborales y la formación que se requiere para enfrentar los cambios en las demandas culturales y sociales de la docencia. En este orden los estudiantes aluden a la "falta de instrucción y capacitación de los profesores" y a "los bajos salarios" como factores asociados a la desvalorización social del trabajo docente. Para comprender este dato es necesario situarlo en el contexto social y político en que se desarrolló este estudio. En la fecha en que se realizaron las encuestas, marzo de 2009, a comienzos del ciclo lectivo para Nivel medio, se produjeron en la Provincia del Chaco movilizaciones y luchas gremiales con paros docentes prolongados, por reclamos de incremento salarial. Estas medidas de protesta impulsadas por los gremios de trabajadores docentes de la provincia, tuvieron un alto acatamiento por parte de los profesores y fue un conflicto que se extendió a lo largo de todo el ciclo lectivo del año 2009[4].

Por otra parte, un porcentaje significativo de los alumnos le atribuye las razones de la desvalorización social del trabajo docente a otras condiciones del discurso y el imaginario social que trascienden la responsabilidad del colectivo docente. Se refieren a la desvalorización como responsabilidad de la sociedad, las familias y el gobierno que han perdido la centralidad y el significado histórico de la educación como factor de desarrollo. En esta categoría la respuesta más frecuente es la de atribuirle a la sociedad, en general, la responsabilidad por esta situación, mencionando que la educación y el profesor, como formador para el futuro, han perdido importancia para la sociedad (25% en Escuela de zona céntrica; 16% en Escuela de zona periférica). En menor medida (valores inferiores al 10%) se mencionan: "no se considera el esfuerzo que realiza el profesor"; "los jóvenes no quieren estudiar y presentan dificultades para el estudio"; "la sociedad cree que es un trabajo de bajo status profesional, porque es una carrera corta, fácil de estudiar" o por otras características que se aluden respecto de este trabajo; o mencionando que "el gobierno no apoya ni valora al docente, desatendiendo sus reclamos por aumento de salario".

Algunas expresiones de estas voces de los estudiantes están reflejadas en estas citas:

> *"Es poco valorado porque de la secundaria no te queda mucho de lo que enseñan. Además la sociedad los ve como son, porque viven haciendo paro. Muchos profesores no enseñan como deberían, aunque algunos profesores sí enseñan como la gente".*
> *(Alumno de 2° año, Escuela de zona céntrica, 15 años).*

> *"Hay muchas personas que valoran poco a los profesores porque dicen que enseñan poco, hacen muchos paros, etc.".*
> *(Alumna de 2°, Turno Tarde, Escuela de zona urbana periférica, 16 años).*

> *"La profesión del Profesor tendría que ser valorada pero no lo es, debido a la falta de instrucción en su trabajo de muchos docentes y a no a tener ganas de enseñar y sacar los chicos adelante. Sin dejar de por medio que tienen un mal salario y afrontan otros problemas. No se*

ve ganas de enseñar".

(Alumno de 3°, de Escuela de zona céntrica. 17 años).

"Creo que es poco valorada la labor de los profesores porque la mayoría de los adolescentes que conforman el centro de estudio, no quieren estudiar. Algunos por capricho, otros porque piensan que no hace falta"

(Alumno de 3°, Turo Tarde, Escuela de zona urbana periférica, 17 años).

"Creo que es poco valorada la labor de los profesores porque siempre hacen paros y nunca tenemos clases y la sociedad dice que no se aprende nada, pero este caso es por culpa del gobierno que no paga el salario correspondiente".

(Alumno 2° año, Escuela de zona céntrica. 15 años).

"El gobierno no hace mucho para que a nuestros docentes dejen de hacer paro. Convengamos que los profesores tampoco hacen mucho. Pero al fin y al cabo nos valoran muy poco como estudiantes. Cada año se termina peor, con la base que recibimos. Creo que por ello los profesores son pocos valorados y reconocidos, porque no hacen mucho para ser reconocidos y valorados".

(Alumna de 3°, Escuela de zona céntrica, 17 años).

"Hoy en día la sociedad valora poco a los docentes a causa de que la política no se hace cargo de lo que verdaderamente es importante, como la educación. Entonces la sociedad "se enoja" con los profesores que hacen reclamos a los políticos y se desentienden mutuamente"

(Alumna 2° año, escuela de zona céntrica, 16 años).

"Hoy en día la sociedad no es motivada al estudio, la mayoría de los chicos le da poco interés. Aparte la enseñanza de antes era otra y hoy en día no es la misma, debido a que a los profesores les importa más su situación económica y no tanto la enseñanza"

(Alumna de 2° año escuela de zona céntrica, 17 años).

En estas ideas se pone de manifiesto un proceso de desencuentro entre los jóvenes, la sociedad, el estado y las instituciones educativas. Se expresa también la crisis de autoridad pedagógica como un efecto de la institución, es decir, como el producto de una autoridad delegada en el docente por parte de la sociedad y el Estado. En la actualidad el docente no tiene garantizada esta legitimidad y credibilidad, y por lo tanto debe reconstruirla en su práctica cotidiana. Esto implica que el trabajo con los adolescentes y jóvenes de hoy requiere desarrollar una nueva profesionalidad, nuevas posiciones del adulto que posibiliten una experiencia formativa significativa, y prepare a los alumnos para una inclusión social y laboral plena.

El énfasis puesto en la responsabilidad del propio docente por la situación de desvalorización social que atraviesa, que se observa en los relatos de los estudiantes, puede vincularse, entre otros factores, con el discurso de la profesionalización, profundizado durante la reforma educativa de los 90. Tal como plantea la autora Poliak, N. (2011) este discurso equipara la docencia con una profesión liberal, autónoma, autoregulada relegando así la matriz histórica del oficio. De este modo se desplaza la responsabilidad del Estado hacia la responsabilidad del individuo, por los resultados del sistema educativo. En este contexto los docentes son reconocidos como los responsables de mantenerse actualizados, de hacer valer sus competencias, y de llevar adelante la "reconversión profesional" necesaria para responder a las nuevas demandas sociales, culturales y económicas.

La otra cara: las razones de por qué la docencia es una profesión muy valorada socialmente

Un grupo minoritario de los alumnos de ambos establecimientos, 3 de cada 10 estudiantes de la escuela de zona urbana periférica y dos de cada diez de la Escuela de zona céntrica, consideran que el trabajo docente es una profesión muy valorada socialmente.

Dentro de este grupo de opinión la razón que se menciona con mayor frecuencia refiere al valor so-

cial y ético de la actividad docente. Hacen referencia a que los profesores son los que preparan a los jóvenes para el futuro, incluyendo en esa prospectiva la formación para el trabajo y/o para un futuro profesional y para el ejercicio de la ciudadanía, brindándoles saberes socialmente valiosos. Otras razones que se mencionan aunque con menor frecuencia, aluden a factores personales, profesionales y de compromiso que sostienen los docentes. Se refieren a que el trabajo es valorado socialmente en función de las cualidades propias del profesor, como los conocimientos que posee, su conducta, sus valores y la entrega que implica el ejercicio de sus funciones pedagógicas.

Al referirse a esta dimensión de análisis los alumnos señalaban que *ser profesor es una profesión ampliamente valorada porque:*

> *"Los profesores están dando educación en los establecimientos, día a día, y ayudan realmente a crecer como persona y en sus conocimientos"*
>
> *(Alumna de 3° año, Turno Tarde, Escuela de Barrio periférico, 17 años).*
>
> *"son muchos los profesores que son solidarios, o sea se ofrecen para enseñar a otras personas".*
>
> *(Alumno de 2° año, Turno Tarde, Escuela de Barrio periférico, 18 años).*
>
> *"se valora mucho que los profesores den su tiempo para ayudar a que nosotros seamos alguien en la vida siendo que podrían trabajar de otra manera"*
>
> *(Alumna de 2° año, Escuela de zona céntrica. 16 años).*
>
> *"La sociedad valora el trabajo del profesor ya que si los estudiantes no obtienen instrucción no habrá un buen futuro, tanto para la sociedad, como para la persona".*
>
> *(Alumno, 3°, Escuela de zona céntrica, 16 años).*
>
> *"Porque está cumpliendo con un gran objetivo, el de formar ciudadanos, personas, que considero lo más importante para un futuro mejor".*
>
> *(Alumno, 3°, Escuela de zona céntrica, 17 años).*

Un dato destacado es que en la Escuela de zona urbana periférica, los alumnos que asisten al turno tarde (una proporción significativa de ellos tienen sobreedad) manifiestan una mayor valoración de la figura del docente, en comparación con los demás estudiantes encuestados, de ambas instituciones.

Este grupo de estudiantes expresaban de la siguiente forma su visión sobre la figura del profesor:

> *"Los profesores están dando educación en los establecimientos, día a día, y ayudan realmente a crecer como persona y en sus conocimientos".*
>
> *(Alumna de 3° año, Turno Tarde, Escuela de Barrio periférico, 17 años).*
>
> *"son muchos los profesores que son solidarios, o sea se ofrecen para enseñar a otras personas".*
>
> *(Alumno de 2° año, Turno Tarde, Escuela de Barrio periférico, 18 años).*
>
> *"Es una profesión valorada porque la educación es lo más importante y de ahí empieza nuestra formación como personas".*
>
> *(Alumna, 2° año turno tarde, 18 años).*
>
> *"La profesión no es valorada porque no son conscientes del esfuerzo que les toma estudiar y estar al frente de la juventud de hoy en día".*
>
> *(Alumna de 3°, turno tarde, 18 años).*

"Son valorados porque es gracias a ellos que hoy en día sabemos, aprendemos, ¡Sin ellos no somos nada!"

(Alumna de 3° año, turno tarde, 18 años).

Como puede observarse en estas expresiones, aún aquellos estudiantes que afirman que la docencia es una profesión poco valorada socialmente son los que menos atribuyen la responsabilidad al propio docente por esta situación, resaltando el valor del trabajo del profesor y remarcando que es la sociedad la que no reconoce el esfuerzo que éste realiza. Del mismo modo en este grupo de estudiantes se percibe tanto la valoración de las tareas de contención socio afectiva del vínculo y el trabajo de los docentes, como su función en los procesos de la formación intelectual e integral de los sujetos. En este orden, algunos de ellos significan el trabajo en términos de ayuda, solidaridad y compromiso con el alumno, destacando así el valor de la experiencia escolar en su propio desarrollo personal y en su futura participación en la vida social y ciudadana.

Reflexiones finales

En esta presentación nos interesó compartir una aproximación a las percepciones que los estudiantes de escuela media han construido a lo largo de su experiencia escolar sobre el trabajo docente. Visiones, discursos y prácticas que van configurando la interacción cotidiana con los profesores, con los contextos institucionales y socio-económicos en los que se desarrollan sus experiencias educativas y personales.

El análisis de la información que presentamos nos permite caracterizar la visión de los alumnos de las escuelas estudiadas, acerca de la valoración social del trabajo de los profesores, advirtiendo que predomina en estos grupos la idea de que es poco reconocida y valorada su función tanto por la sociedad, el estado y la comunidad.

Esto plantea un marco desafiante para reflexionar sobre el trabajo docente en sus múltiples articulaciones de este colectivo frente a la enseñanza, el contexto político, institucional y a las nuevas demandas sociales de los estudiantes con los que interactúa. Cualquier interpretación de estas consideraciones sobre la consideración pública del trabajo docente requiere hacerse en un marco contextual, donde los sujetos (estudiantes y docentes) forman parte de un complejo entramado de tensiones y contradicciones propias de la época, las instituciones, la tarea y los actores que intervienen.

Así, en las escuelas estudiadas, encontramos que los profesores están interpelados en las realidades cotidianas por la asunción de nuevas y diversas responsabilidades comunitarias y asistenciales, junto con la necesidad de resignificar la función pedagógica. Asimismo, se enfrentan al debilitamiento o al cambio de las tradicionales responsabilidades educativas de otros agentes de socialización. Interactúan con la jóvenes que han incorporado modelos socio culturales divergentes frente a una escuela que expresa una fuerte resistencia a la incorporación de nuevas estrategias culturales y formas de enseñanza adecuadas a esos nuevos lenguajes y códigos (Bolivar Botía, A 2004). Estas condiciones se suman a las sucesivas políticas de reformas donde escasamente sus visiones, voces y prácticas son reconocidas como legítimas para protagonizar los procesos de cambio que se estimulan desde la burocracia y el poder. Tampoco se acompañan de acciones eficaces de formación en servicio y permanente capaz de aportarle espacios de revisión y de construcción de nuevas prácticas para enfrentarse creativamente a los nuevos escenarios. Estos son factores que no se pueden eludir a la hora de entender las razones del debilitamiento de las funciones de la escuela.

La escasa valoración social que perciben los estudiantes se enlaza así también con la pérdida de la autoridad, con el hecho de que los adultos, los profesores, no logran constituirse en referentes en las relaciones pedagógicas. Coincidimos con la apreciación de Kantor, D (2012: 69) en tanto señala que "lo que se ha debilitado, alterado o caído es un modelo que otorgaba *cheque en blanco* a educadores y adultos portadores de certezas, capacidad, posibilidad y credibilidad para transmitirlas o para imponerlas."

La escuela secundaria se encuentra en un largo y sinuoso camino de resignificación de sus funciones pedagógicas, sociales y políticas. En ese camino, el protagonismo de los estudiantes es clave, lo que implica la necesidad y la importancia de conocer sus expectativas, sus intereses y una escucha respetuosa de su visión de la escuela, de sus profesores, del contexto social en el que están inmersos. Es un imperativo para tener una mejor comprensión de las prácticas escolares y fundamentalmente para delinear nuevos caminos que orienten las transformaciones del nivel hacia una inclusión educativa con cali-

dad y con sentidos compartidos tanto para los estudiantes, como para los diferentes actores que integran la comunidad escolar.

Notas

[1] Proyecto de Investigación denominado *"Percepciones de los alumnos sobre el trabajo y rol de los profesores de Escuela Media, en diversos contextos institucionales y socio-económicos de la provincia del Chaco"*, realizado desde el 1 de marzo de 2008 hasta el 1 de marzo de 2009, bajo la dirección de la profesora María Delfina Veiravé. Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE.

Esta investigación forma parte del Proyecto *"Configuraciones y significados del trabajo docente en instituciones de nivel medio en contextos rural, urbano e interétnico de la provincia del Chaco"*. (P.I. 197/08. Instituto de Investigaciones Educativas, PICTO-UNNE, Facultad de Humanidades. Dirección: Prof. María Delfina Veiravé).

[2] FLACSO Virtual (2011) Seminario de Posgrado: La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana. Clase 6. Arroyo, M. y Poliak, N.

[3] a) Ser profesor es una profesión ampliamente valorada y reconocida en nuestra sociedad

b) Ser profesor es una profesión poco valorada y reconocida en nuestra sociedad.

¿Cuál de estas dos visiones se acerca más a tu opinión personal? Marcá con una cruz la respuesta correcta:

De acuerdo con la frase a ( ) De acuerdo con la frase b ( ) En desacuerdo con las dos ( )

[4] Estos conflictos derivaron en medidas por parte del gobierno como el descuento por días no trabajados y Fondo Estímulo por presentismo, que a su vez fueron criticadas por los dirigentes de los gremios docentes, extendiendo así el conflicto con reiterados y sucesivos paros docentes. Esta situación sumada a otras, como la Campaña de Lucha contra el Dengue, o las Jornadas de Capacitación Docente, derivó en la interrupción de una cantidad importante de días de clase. Fuente: http://www.diariochaco.com. Consultada el 25 de abril de 2011.

Referencias bibliográficas

BOLIVAR BOTIA, A., Fernadez Cruz,M., Molina Ruiz,E. (2004).Investigar la identidad del profesorado: una triangulación secuencial. En: Forum Qualitative Social Research, Vol 6, No. 1, Art. 12 – Enero 2004

DUBET, F (2010) "Crisis de la trasmisión y declive de la institución". En Revista Politica y Sociedad, Vol 47 Nro2. Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/22724

FLACSO Virtual (2011) Seminario de Posgrado: La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana. Southwell, M. Material de estudio. Clase 1.

FLACSO Virtual (2011) Seminario de Posgrado: La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana. Arroyo, M. y Poliak, N. Material de estudio. Clase 6.

KANTOR, D. (2012) Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Paraná; Ed. Fundación La Hendija.

MEIRIEU, P (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Buenos Aires.

NÓBILE, M. (2011) Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En: Tirmaonti, G. (dir.) Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens.

OLIVERA ANDRADE, D. (2003). Reformas educacionais na Ameriaca latina e os Trabajadores Docentes. Autentica Editora, Belo Horizonte.

OLIVERA ANDRADE, D. PINI, M. y FELDFEBER, M. (2011). Politicas Educacionais e Trabajo Docente. Perspectiva Comparada. Fino Traco Editora, Belo Horizonte.

TENTI FANFANI, E. (2009) ***La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural.*** En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial

VEIRAVÉ, D.; OJEDA M.; NUÑEZ, C. y DELGADO, P. (2008) ***Nuevas configuraciones del trabajo do-***

cente del nivel medio. Prácticas dispersas, diversas y a la intemperie. Artículo publicado en el libro de resúmenes y CD del VII Seminario de la Red de estudios sobre trabajo docente (REDESTRADO) "Nuevas regulaciones en América Latina". CLACSO. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

VEIRAVÉ, D. y AMUD, C. (2011). Miradas de los estudiantes de nivel medio sobre el trabajo del profesor en diversos contextos institucionales y socioeconómicos de la ciudad de Resistencia. Articulo publicado en CD-ROM, I Seminario Nacional de la REDESTRADO: Trabajo y formación docente en Argentina: debates sobre la política educativa actual. REDESTRADO/CLACSO. UNNE, Facultad de Humanidades. ISBN: 978-950-656-138-3.

VEIRAVÉ, D.; DELGADO, P.; OJEDA, M. y NUÑEZ, C. (2010). Comprender el trabajo docente en escuelas medias públicas de la Argentina: aproximaciones teóricas para analizar su complejidad. VIII Seminario Internacional REDESTRADO Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano. Entre la mercantilización y la democratización del conocimiento. Red de Estudios sobre Trabajo Docente, CLACSO. Lima, Perú. Agosto de 2010. 14 pp.

El tiempo de trabajo como elemento estructurador de las prácticas docentes

Carolina Ambao[1], UBA. Ciudad de Buenos Aires, caroambao@gmail.com

Resumen

La presente ponencia constituye un primer avance de un trabajo de tesis sobre el tiempo de trabajo de los docentes en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo es realizar un análisis del tiempo de trabajo como un elemento de las condiciones laborales de los docentes en el actual contexto de las transformaciones en la escuela secundaria obligatoria.

La ponencia presenta una perspectiva de análisis sobre la estructuración de las prácticas docentes a partir del abordaje de su puesto laboral. Así pueden conocerse las condiciones que regulan las prácticas de enseñanza de un profesor. El tiempo, entendido como un elemento dentro de las condiciones laborales, representa un horizonte de posibilidades y límites para la acción docente. Siguiendo a Hargreaves se realizará un desarrollo sobre las diferentes dimensiones del "tiempo" que ayudan a comprender las perspectivas y concepciones de diferentes actores del sistema educativo.

Consideramos que el abordaje del puesto de trabajo desde un elemento estructurador de las prácticas docentes como lo es el tiempo puede ofrecer lecturas interesantes sobre la propia concepción respecto de su labor, así como también, de las concepciones que tienen otros actores del sistema educativo sobre él.

Palabras claves

Trabajo docente – puesto de trabajo – usos del tiempo – condiciones laborales

Introducción

La docencia como puesto de trabajo en Argentina se configuró desde los inicios del sistema educativo con una fuerte impronta estatal. Sin embargo, previo a la consolidación del Estado Nación, la docencia era una actividad vinculada a la demanda comunitaria con un escaso control del Estado y caracterizada por ser un trabajo flexible, en algunos casos de tiempo parcial. A medida que fue consolidándose el Estado Nación la tarea docente, que hasta entonces estaba a cargo de la Iglesia o de profesionales autónomos, fue secularizándose y dependiendo cada vez más del Estado. Es así como la administración central se encargó de brindar formación docente a partir del establecimiento de las Escuelas Normales que otorgaban títulos docentes de nivel primario. Además de tener el monopolio de los títulos, el Estado se constituyó como el principal empleador de los docentes. De esta manera logró regular la actividad docente a través de la formalización de la relación laboral contraída, por medio del salario (Birgin, 1999).

Como consecuencia de estas medidas se constituyó un espacio público estatal donde la tarea de educar fue institucionalizándose y configurándose bajo una administración fuertemente centralizada. La docencia se transformó en una profesión de Estado, a partir de la cual el maestro era concebido como un funcionario estatal. Entre las características de la identidad docente se encontraban la vocación como elemento fundamental, la moral y la neutralidad política y religiosa. Así, los docentes eran "servidores" del Estado cuya función era transmitir los valores necesarios para la construcción ciudadana. Durante este período la característica común, tanto de la formación básica como del magisterio, fue la utilización de una tecnología pedagógica homogeneizadora antes que una que incentivara el desarrollo individual. De esta manera el perfil del docente apuntaba más a un funcionario obediente que a un profesor autónomo (Birgin, 1999).

Cabe destacar que existían significativas diferencias entre los perfiles de los docentes de primaria, formados en los magisterios, y los docentes de secundaria. Mientras que los primeros debían mantener una neutralidad política y centrarse en la formación ciudadana, los segundos tenían como función la formación de dirigentes y muchas veces eso los hacía tener vínculos con el poder político. Sin embargo ambos eran concebidos como funcionarios estatales y como tales, trabajadores asalariados por el Estado.

En esta etapa se llevó adelante una gran expansión del sistema educativo argentino, bajo un imaginario igualitario y una pedagogía normalista que apuntaba a la homogeneización. El Estado fue el principal actor en este accionar ocupándose también de la regulación de todo lo referido a la tarea docente. No obstante, el reconocimiento del docente en tanto trabajador fue logrado más tarde, ya que en aquel

entonces se consideraba que el docente enseñaba por vocación y se lo tomaba como un funcionario que debía servir al Estado. Por otro lado, esto constituyó a la docencia como un trabajo estable, con un salario asegurado lo que facilitó su rápido crecimiento (Birgin, 2000).

Hacia fines del Siglo XX, tuvieron lugar una serie de cambios realizados en el ámbito de la política educacional que generaron formas diferentes de regulación social en relación al gobierno de los individuos. Retomando lo planteado por Birgin (2000) se produjo un aumento en el nivel de individualización de las medidas tomadas sobre el sector docente. De esta manera, la responsabilidad se desplazó del centro del sistema a la base, y más específicamente a cada sujeto. El Estado mantuvo una función trascendente, adquiriendo un rol evaluador el cual fue desempeñado fundamentalmente como estrategia de control.

Estas regulaciones de la política educacional fueron implementadas en gran parte de América Latina provocando una reestructuración del trabajo docente. La descentralización y los cambios introducidos en la gestión escolar, relacionados con el modelo de instituciones autónomas y responsables por los resultados, provocaron cambios en las condiciones de trabajo de los docentes. Dos consecuencias de ello fueron la intensificación y la precarización de las relaciones de trabajo. La primera se relaciona con el extensión de la jornada laboral cuyas razones fueron el aumento de responsabilidades de los docentes como consecuencia de la reformas, y los bajos niveles salariales que los llevaron a aumentar la cantidad cargos (Oliveira, 2006). La precarización del trabajo se inscribe en un proceso más amplio desarrollado en la década de los '90 que fue la reforma laboral. La misma tuvo sus efectos en el trabajo docente en donde se pusieron en cuestión los estatutos que lo regulan. De este modo se intentaron implementar medidas tendientes a la flexibilización laboral. Se propuso definir el salario docente según los resultados y capacitación, se intentaron introducir mecanismos competitivos en la selección de los docentes e incluir criterios eficientistas de desempeño en lo referido a la estabilidad laboral (Saforcada, Migliavacca y Jaimovich, 2006). A este debate se sumó el imperativo de la profesionalización, que buscaba la "reconversión docente" para adecuarlos al nuevo modelo de gestión institucional y para formarlos en los nuevos contenidos (Feldfeber, 2000). De esta manera, los docentes estuvieron en el centro de la escena. Durante la reforma, ellos fueron uno de los objetos de cambio pero sin ser tenidos en cuenta como sujetos de cambio, al no haber sido interpelados a la participación en la definición de las transformaciones (Torres, 2000).

Estos debates y orientaciones políticas generaron una ruptura del imaginario clásico del docente. En él se apelaba a una identidad homogénea que fue producto de las políticas implementadas en el proceso de consolidación del sistema educativo. A partir de los '90, tras un fuerte proceso de reforma del estado, la configuración de la identidad docente se construye en un escenario de desigualdad social y fragmentación educativa (Birgin, 1999).

En la etapa post '90 se produjo una "recreación de la capacidad de intervención estatal" (Novick de Senén González, 2008) suscitando una renovación tanto en la legislación educativa como en las formas de pensar y ejecutar la política pública. El saber técnico, que fue la base de las transformaciones en los '90, dejó de tener centralidad y la dimensión política obtuvo un lugar preponderante para pensar los problemas sociales. Esta nueva etapa política se manifiesta en gran parte de la región latinoamericana, donde muchos gobiernos se caracterizan por una oposición al Consenso de Washington y a las políticas neoliberales (Feldfeber, 2010).

En este contexto se sancionaron una serie de leyes que contribuyen a dar un nuevo marco legislativo que influye es aspectos relacionados al trabajo docente. Entre las medidas más destacadas se encuentran el establecimiento de paritarias docentes a nivel nacional, la posibilidad de que la Nación asista financieramente a las jurisdicciones que no puedan pagar salarios docentes y el aumento de la inversión en educación indicando como uno de los objetivos la mejora en las condiciones laborales y salariales de los docentes. Estas medidas manifiestan un posicionamiento del Estado Nacional como responsable principal de lo referido a estos asuntos y plantean un nuevo escenario para pensar al trabajo docente.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), la educación secundaria comenzó a ser obligatoria. Este hecho generó la necesidad de implementar cambios para garantizar la inclusión, el acceso y la terminalidad de los estudios secundarios. Los lineamientos y orientaciones de estas transformaciones son definidos, según lo establecido en la LEN, en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Estas transformaciones suponen también nuevas formas de pensar el rol docente, sus tareas y sus condiciones laborales.

La obligatoriedad significó una transformación en el sentido de la educación secundaria. En sus oríge-

nes, la educación media se concebía como etapa de preparación para los estudios superiores y estaba destinada a una élite social. Esto generó la consolidación de un formato escolar determinado, articulando elementos tanto educativos, como administrativos y morales que lograron delinear una matriz propia[2] (Southwell, 2011). El establecimiento de la obligatoriedad supone una reformulación de la escuela secundaria tal y como se constituyó históricamente. En este sentido, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (2009) definen diversos lineamientos políticos en torno a instaurar las bases de una nueva institucionalidad para la educación secundaria. En ellos se asume la necesidad de modificar las estructuras curriculares rígidas a través de una diversificación y flexibilización de los espacios de formación. Asimismo, en relación al trabajo docente, se plantea la creación de nuevas relaciones y formas de trabajo al interior de las instituciones. Para ello, se decide "*modificar las condiciones estructurales que producen la fragmentación actual del trabajo docente*" (Res. CFE Nº 84/09, art. 105) proponiendo la jerarquización de su labor y el desarrollo de políticas de formación.

Entre algunas de las estrategias planteadas en la LEN y desarrolladas en dichas Resoluciones se encuentran:

1- La promoción de políticas de participación efectiva de los docentes en los debates y definiciones sobre los cambios en la escuela secundaria y en el trabajo docente.

2- El acuerdo en criterios comunes sobre el ingreso a la docencia y las trayectorias laborales docentes. Así como también el desarrollo de dos opciones en relación a la carrera docente: una a través del desempeño en el aula y otra a través del desempeño en funciones directivas o de supervisión.

3- La realización del pasaje a un puesto de trabajo apoyado en la asignación de horas institucionales y con diferentes tipos de dedicación horaria para ejercer la enseñanza, la participación institucional y otras funciones acordadas.

Estos lineamientos plantean una transformación respecto de la concepción del trabajo docente. Si bien aún no se han implementado de manera concreta, estas propuestas forman parte de los debates que se encuentran en el escenario actual. Analizar el puesto de trabajo docente, el uso del tiempo de los profesores de la secundaria y las percepciones que tienen sobre ello no puede realizarse dejando de lado las actuales regulaciones para la "nueva" educación secundaria.

El docente como trabajador

En este apartado desarrollaremos un abordaje del docente en tanto trabajador. Un trabajador que, como vimos anteriormente, se desempeña en un ámbito que se encuentra regulado por disposiciones y políticas, impulsadas por el Estado en sus diversos niveles, que controlan e influencian su labor diaria. Tal como lo plantea Barroso (2005) la regulación en el campo de la política educativa, es considerada como una producción de "reglas del juego" que ponen un límite y orientan las acciones de los sujetos, aunque no las determinan.

Asimismo, el docente realiza su tarea diaria en una institución que no está libre de disputas y cuyos actores poseen una diversidad de motivaciones que orientan sus acciones. Así, la perspectiva de la micropolítica que se da al interior de la institución escolar, desarrollada por Ball (1989), es una dimensión relevante a la hora de darle sentido a las acciones de los sujetos que la integran. Acciones que no siempre son promovidas por motivaciones políticas o conscientes.

Bajo estas "regulaciones" el docente desarrolla tu tarea, toma decisiones y construye ciertas concepciones y percepciones respecto de su trabajo. Para poder profundizar sobre la estructuración de las prácticas docentes es importante también desarrollar la perspectiva del docente como trabajador. Un trabajador de la educación que realiza dicha actividad para poder reproducir su vida a partir de la obtención de un sueldo. Para ello tomamos las conceptualizaciones realizadas por Martínez Bonafé (1998) quien parte de los estudios desarrollados por Marx en relación al trabajo.

La capacidad de enseñar de los profesores es su fuerza de trabajo, entendiendo por ella la capacidad de realizar un trabajo útil para otro, para la sociedad. La enseñanza como actividad laboral requiere de una energía vital a la que se le debe añadir conocimientos y destrezas determinadas. El docente, entonces, cuando gana un concurso o toma horas en una escuela está vendiendo su fuerza de trabajo a cambio de un salario. En ese intercambio opera el mercado en donde se manifiesta el valor de uso del docente con sus cualificaciones específicas. Por tanto una vez que el profesor vende su fuerza de trabajo a los fines de poder reproducir sus condiciones de vida, ésta ya no le pertenece y a cambio recibe un salario. El valor de uso del trabajo docente como mercancía, es decir una vez que se ofrece en el mercado

laboral, depende de las demandas y necesidades que existan allí para fijar su valor. Estas definiciones son importantes para pensar algunos límites y posibilidades del trabajador docente. El trabajo, así entendido, regula también las funciones posibles de un profesor. Por ello, para poder pensar en las acciones y percepciones de los docentes es fundamental conocer cómo está estructurado su puesto laboral. Partimos de la premisa que el tiempo de trabajo docente forma parte de sus condiciones laborales, y por lo tanto, de su actividad como trabajador que vende su fuerza de trabajo por un salario.

Martínez Bonafé en su análisis conceptual sobre el puesto de trabajo docente (1998), plantea la importancia de analizar la estructuración de las prácticas docentes. Desde su perspectiva la estructura del puesto de trabajo consta de las condiciones que regulan directamente las prácticas de enseñanza de un profesor. Se trata de todas las condiciones que configuran las pautas de trabajo del docente en el aula y en la escuela. Para poder llevar a cabo este análisis, el autor desarrolla ocho claves de interpretación de las condiciones que regulan la estructura de trabajo del profesor: 1-las políticas, 2- los discursos, 3- las agencias, 4- los escenarios, 5- las culturas, 6- el mercado, 7- las prácticas y 8- las resistencias. Si bien todas estas claves contribuyen a la comprensión de las prácticas docentes, aquí profundizaremos sobre las claves que aportan más concretamente al desarrollo del tema de tesis.

Una de ellas son "las políticas", refiriéndose principalmente a la normativa que regula la actividad teórica y práctica del docente. No sólo se trata de leyes sino también de otro tipo de disposiciones administrativas o textos oficiales que intervienen en las pautas de trabajo cotidiano. Esta normativa plantea unas reglas de juego de la participación democrática y de las relaciones sociales al interior del sistema, demostrando relaciones de poder en el sistema educativo. Otra clave son "los discursos" que legitiman social y culturalmente una práctica. Distingue dos tipos de discursos: el técnico-administrativo que se vincula a un discurso "experto", que se define como objetivo y apolítico pero que fragmenta la realidad. El discurso deliberativo, en cambio, tiene en cuenta la complejidad de la realidad y el conflicto que allí se desarrolla y se caracteriza por la crítica a los mecanismos burocráticos. Los discursos deben ser concebidos como el mismo ejercicio del poder, por lo cual tienen consecuencias concretas sobre las prácticas docentes. Otra clave de análisis central son "los escenarios" ya que se refiere al contexto espacio-temporal de las prácticas. No sólo se refiere al espacio temporal de la representación sino también, a las significaciones subjetivas con las que se caracteriza dicho contexto. En esta clave se destaca el valor del tiempo, teniendo en cuenta tanto su condición de contexto como las concepciones subjetivas que tienen de él los sujetos.

Todas las claves de interpretación influyen en las prácticas docentes, pero a la vez, las prácticas mismas son una clave en sí. Para ello el autor propone la identificación del conjunto de funciones y tareas de la actividad docente. En esta identificación se debe distinguir y clarificar dónde comienza el ámbito descriptivo y dónde el normativo, es decir lograr analizar las formas de regulación de las tareas, teniendo en cuenta que las realidades no siempre se condicen con lo establecido.

El tiempo como elemento estructurador de las prácticas docentes

El tiempo limita y da forma a toda la actividad docente. Se presenta como una dimensión central en la propia configuración del trabajo de un profesor. En palabras de Hargreaves "*La relación entre el tiempo y el docente se sitúa en un nivel aún más profundo. El tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual construyen e interpretan su trabajo los propios profesores, sus colegas y quienes lo regentean y supervisan. Para el docente, el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definidas*" (1996:119) Es decir, el tiempo define pautas objetivas en la estructuración del trabajo que influyen en el propio profesor y en el resto de los actores que intervienen de alguna manera en la actividad docente. Por otro lado, el tiempo no sólo brinda una limitación de su trabajo (y un horizonte de producción, como contracara) sino que además ello genera una serie de percepciones subjetivas que hacen a la misma concepción del tiempo. Para profundizar en estas conceptualizaciones, presentaremos las diferentes dimensiones que tiene el tiempo según Hargreaves.

El tiempo técnico-racional es concebido como un recurso que puede manipularse según las necesidades. Esta perspectiva corresponde a la racionalidad técnica y se aplica generalmente desde la acción administrativa. Bajo esta lógica se separan los medios de los fines para poder identificar de manera instrumental los modos de lograr determinados objetivos. Así, el tiempo es una variable objetiva que puede ser manipulada para lograr las metas definidas previamente.

El tiempo micropolítico, se refiere a la interpretación de la distribución de los tiempos al interior de la

institución escolar. Dicha distribución no es aleatoria o casual, sino que responde a niveles de status y a configuraciones de poder. La mayor carga horaria de ciertas asignaturas, por ejemplo, o la definición de ellas en horarios claves responden a criterios académicos que las definen como asignaturas de mayor status. Por otro lado, el desempeño del docente al interior del aula se considera una tarea de menor status que la realización de tareas por fuera de ella (como tareas de planificación, organización o coordinación). Desde el significado micropolítico se concibe que el docente que se encuentra más alejado del aula goza de un espacio de mayor poder.

Otra dimensión es la fenomenológica que representa la interpretación subjetiva del tiempo. Se refiere al sentido interno que cada persona tiene respecto del tiempo, que puede ser diferente al que se marca objetivamente a través del reloj, y que tiene que ver con las vivencias de los sujetos. Así, las variaciones de las percepciones del tiempo entre las personas pueden relacionarse con los mundos privados de cada uno: qué tareas desarrollan, qué roles desempeñan, que proyectos tienen.

Hargreaves (1992), retomando a Edward Hall, define dos concepciones del tiempo, la monocrónica y la policrónica. Quienes operan en un marco monocrónico se centran en la realización de las tareas, desarrollando una acción a la vez y atravesando etapas progresivamente. Hay una prioridad por completar el horario y las tareas y se le da menor importancia a las particularidades del contexto. Quienes se mueven bajo una concepción del tiempo policrónica, en cambio, desempeñan varias tareas a la vez. Se centran en completar satisfactoriamente el trabajo y mantienen una sensibilidad especial hacia el contexto. Desde esta perspectiva, las relaciones son más importantes que las tareas. El tiempo policrónico está orientado hacia las personas.

Estas dos concepciones manifiestan formas diferentes de percibir el tiempo y por lo tanto, modos diferentes de trabajar. En general, los esquemas de tiempo monocrónicos se identifican más con lógicas técnico-racionales y con percepciones desde los administradores. La policrónica, muchas veces se relaciona más con el modo de trabajar de los docentes. A partir de esto pueden explicarse muchas de las dificultades en la aplicación de cambios educativos.

Una cuarta dimensión es la del tiempo físico. Aquí el autor hace hincapié en aclarar la relatividad del tiempo físico. No existen leyes naturales o datos objetivos que establezcan qué es el tiempo. Por el contrario, el tiempo es una construcción humana, una convención social que sirve para organizar nuestras vidas.

Por último, está la dimensión sociopolítica. A partir de ella se pueden comprender las relaciones y diferencias de las concepciones del tiempo que tienen los actores en el sistema educativo. En esta dimensión se identifican dos aspectos complementarios importantes: la separación y la colonización.

La primera refiere a la separación entre las percepciones del profesor y el administrador. Estas diferencias se deben al uso de concepciones diferentes respecto del tiempo. Los administradores al partir de una mirada monocrónica esperan que los cambios que fueron elaborados y establecidos por ellos mismos se desarrollen en un tiempo más acelerado. Quienes piensan e implementan los cambios cuanto más alejados se encuentren del "aula" más aumenta la tendencia a considerar que el tiempo de las transformaciones debe ser corto. Por otro lado, los profesores que experimentan en el aula una realidad policrónica, sienten la presión de estos cambios acelerados y tienden a aplicarlos en un tiempo más lento. Así esta separación crea profundas y complejas diferencias sobre la perspectiva del tiempo de los administradores y los profesores. La base del conflicto de esta situación radica en las estructuras básicas de responsabilidades y capacidad de tomar decisiones que tienen los administradores y profesores. La disputa se basa, entones, en espacios de poder y en los alcances del trabajo de los profesores.

La colonización es el aspecto por el cual los administradores logran acercarse a los profesores, de una manera un tanto coactiva. Se trata de la capacidad de los administradores de tomar posesión del tiempo de los profesores para sus propios objetivos. Es decir, cuando los docentes ven "colonizado" parte de su tiempo privado para tareas administrativas. Así el tiempo que antes administraba el docente, ahora se vuelve visible y por lo tanto susceptible de ser supervisado.

Lo que sucede en procesos de reforma o en etapas de implementación de transformaciones en el sistema educativo es una expresión de estas tensiones. La perspectiva del tiempo de los administradores logra en general imponerse como la hegemónica, haciendo que se la considere como la única válida. Esta imposición tiene implicancias concretas en las prácticas de los profesores, colonizando parte de su tiempo y por ende, interviniendo en sus modos de trabajar.

Un autor que aborda esta cuestión es Antonio Viñao quien realiza una descripción de los perfiles de aquellos que llama "reformadores" y de los "profesores" (2002:90). Desde su perspectiva las diferentes

percepciones, mentalidades e identidades profesionales entre reformadores y docentes son responsables en gran medida de los fracasos de las reformas educativas.

Las características de los reformadores pueden resumirse entre las siguientes:

-Una tendencia al centralismo, la uniformidad, la normalización y formalismo burocrático.

-Una concepción mecanicista de los directivos de las instituciones, que deben ejecutar sin cuestionamientos lo que se les ordena propone o sugiere.

-Una preferencia por las actividades administrativas de los profesores frente a las estrictamente educativas.

-Una tendencia a considerar que las tradiciones y prácticas de una escuela pueden ser eliminadas o sustituidas en poco tiempo.

-Una concepción monocrónica o técnico racional de la distribución y usos del tiempo escolar.

En cuanto a las características de los profesores, se encuentran:

-Una presión exigente de lo inmediato, de las contingencias cotidianas que son impredecibles, que coinciden en el tiempo y que se plantean sobre necesidades particulares de cada contexto.

-Una presión generada por la necesidad de establecer relaciones personales con todos los alumnos, así como de dar un sentido a su tarea cotidiana.

-La presión y obligaciones derivadas de las responsabilidades que le vienen fijadas desde el exterior en plazos predeterminados.

-Una concepción policrónica del tiempo escolar que se centra en el contexto y las personas y que suele ralentizar los cambios educativos en comparación con lo planteado por los reformadores.

Cabe destacar respecto de estas descripciones que el autor se centra en niveles diferentes para caracterizar ambos actores. En cuanto a los reformadores, la descripción refiere a cuestiones racionales y a puntos de vista respecto de procesos. En la caracterización de los docentes, ellos se encuentran definidos según la forma en que son interpelados (Saforcada, 2009).

Lo cierto es que esta separación entre quienes piensan las transformaciones para el sistema educativo y quienes se desempeñan en las escuelas, generan una disociación entre el saber teórico científico de la educación y el saber práctico de los docentes. Dicha disociación supone la exclusión del saber práctico ya que el discurso experto se presenta como el legítimo.

Desde una perspectiva centrada en la subjetividad de los docentes, retomamos lo trabajado por Deolidia Martínez (2001). La autora señala que la imposibilidad que sienten los docentes al no poder cumplir con lo prescripto es una de las principales causas del sufrimiento psíquico que experimentan. Identifica dos velocidades que se desarrollan en el presente tiempo histórico. Una cultural, vinculada a la transmisión oral, lenta, de contenido caótico pero con unidad que expresa lo cotidiano y lo local. Otra velocidad es la tecnológica y tecnocrática, mucho más acelerada, que es civilizadora, impredecible y silenciosa. Los docentes se encuentran atravesados por ambas velocidades lo que produce parte de su malestar y angustia.

Conclusiones

A través de los análisis de Bonafé sobre la estructuración de las prácticas docentes y los de Hargreaves sobre las diferentes dimensiones del tiempo, podemos plantear un abordaje al trabajo docente que tenga en cuenta las concepciones sobre su naturaleza y sus condiciones laborales. El tiempo, entendido en la multiplicidad de significados que plantea Hargreaves, nos permite comprender diferentes formas de concebir el trabajo y por ende, distintas maneras de trabajar. Desde esta perspectiva teórica, podemos analizar el trabajo concebido y desarrollado por el docente como educador al frente de una clase, por el docente desempeñándose en un cargo directivo, y por los administradores en sus tareas de gestión educativa.

Tener en cuenta estas diferentes concepciones del trabajo y sus consecuencias en el desempeño de las tareas diarias es importante para comprender las pujas y tensiones que surgen en procesos de transformaciones o en períodos de reformas educativas. Los ritmos de implementación de los cambios, el lugar que tiene cada actor en esas transformaciones y el peso de la visión hegemónica de los administradores influyen rotundamente en las prácticas diarias de los docentes.

Además, el análisis sobre los usos del tiempo de los docentes permite abordar las interpretaciones subjetivas que ellos tienen sobre las tareas que desarrollan, su valor, la posibilidad de generar nuevos

espacios y nuevas actividades y los límites que les son impuestos por las condiciones de su trabajo. Las diferentes dimensiones del tiempo son una herramienta beneficiosa para comprender en su complejidad el trabajo de los docentes.

La capacidad estructurante del tiempo en las prácticas laborales genera ciertas implicancias que pueden ser analizadas desde un plano subjetivo, micropolítico, social o desde las expectativas de la burocracia administrativa. Todas estas dimensiones se condensan en las prácticas docentes y generan un efecto que impacta tanto en su trabajo como en su vida privada.

Nos interesa señalar algunos desafíos en la comprensión del uso del tiempo en las prácticas docentes. Por un lado, comprenderlo como un elemento que marca límites pero que a la vez tiene una capacidad productiva que representa un horizonte de posibilidades. Comprender asimismo, la complejidad del trabajo docente partiendo de la perspectiva policrónica con la que se desempeñan y las posibilidades creativas que ello asume. Por último, nos interesa señalar el desafío tal vez más difícil, de lograr una mejora en las condiciones laborales sin que se ejerza una colonización del tiempo de los docentes y que por el contrario la mejora en las condiciones laborales se logre con la participación de los docentes como trabajadores.

Notas

[1] Lic. en Sociología. El presente artículo constituye un avance sobre mi trabajo de tesis, la cual se inscribe en una de las líneas de trabajo del proyecto de investigación UBACyT "Políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las disputas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento", dirigido por Myriam Feldfeber. Este proyecto integra la programación 2011-2014 de la Secretaría de Ciencias y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

[2] Aquellos rasgos característicos son la organización del saber escolar en asignaturas, su enseñanza simultánea, la formación docente organizada bajo esas asignaturas, la graduación de la enseñanza, la separación de los estudiantes por edades, un curriculum generalista y enciclopédico, la presencia de una lógica meritocrática y la existencia de dispositivos de evaluación (Southwell, 2011:47)

Referencias bibliográficas

Ball, Stephen (1989) "La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar" Barcelona, Paidos.

Barroso, Joao (2005) "El estado, la educación y la regulación de las políticas públicas" Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>

Birgin, Alejandra (1999) "El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego". Troquel, Buenos Aires.

Birgin, Alejandra (2000) "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión" en La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Gentilli y Figotto comp. Clacso, Buenos Aires. Disponible en: http://168.96.200.17/ar/libros/educacion/birgin.pdf

Feldfeber, Myriam (2000) "Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem". En Versiones, Nº 11, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativa, Buenos Aires.

Feldfeber, Myriam (2010) "De la profesionalización al desarrollo profesional. Algunas notas para pensar las políticas de formación docente". En Oliveira y Feldfeber (comp) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?, Novedades Educativas, Buenos Aires

Hargreaves, Andy (1996) "Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado" Ediciones Morata, Madrid.

Hargreaves, Andy (1992) "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor" Revista de Educación, Nº 298, p.31-53.

Martínez, Deolidia (2001) "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente" LASA, Latin American Studyes Association XXIII International Congress, Washington DC.

Martínez Bonafé, Jaume (1998) "Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en umbral del siglo XXI" Miño y Dávila, Buenos Aires.

Novick de Senén González, Silvia (2008) "Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micro política". En Perazza, R. (Comp.) Pensar lo público. Notas sobre la educación y el Estado. Aique, Buenos Aires.

Oliveira, Dalila (2006) "El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina" en Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos? Feldfeber y Oliveira comp. Noveduc, Buenos Aires – México.

Resolución Consejo Federal de Educación Nº 84/09.

Resolución Consejo Federal de Educación Nº 88/09.

Resolución Consejo Federal de Educación Nº 79/09

Saforcada, Fernanda, Migliavacca, Adriana y Jaimovich, Analía (2006) "Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los '90". En Feldfeber M. y Oliverira D. A. (comps) Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Saforcada, Fernanda (2009) "Las políticas de autonomía escolar en la década del 90: el caso Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI" Tesis de maestría, Flacso.

Southwell, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Rosario.

Torres, Rosa María (2000b) "Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas". En Los docentes, protagonistas del cambio educativo. Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá.

Viñao, Antonio (2002) "Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios" Ediciones Morata, Madrid.

El concepto de complejidad como herramienta en la lucha político sindical por la transformación del trabajo y la educación pública

Héctor González. Escuela de Formación "Marina Vilte" de SUTEBA
Sindicato de Trabajadores de la Educación de la Prov. de Bs. As.

Una de las conviciones centrales que ha sostenido históricamente la construcción de CTERA, y en particular del SUTEBA, es que la defensa de los derechos de los trabajadores de la educación no puede estar escindida de la defensa de los derechos del conjunto de los trabajadores. Por lo tanto, no puede estar escindida de la defensa de la educación pública, en la medida en que ésta es uno de los ámbitos estratégicos que tienen los trabajadores para que las nuevas generaciones se formen para la continuidad y profundización de sus luchas emancipatorias.

Otra convicción es que ambas luchas -para defender los derechos laborales de los trabajadores docentes y para defender la escuela pública- tienen que estar situadas en un horizonte de transformación, y no sólo de la escuela y del trabajo docente. No se puede transformar la educación en un sentido emancipador si no se transforma el trabajo de los docentes en ese mismo sentido; de la misma manera no hay transformación posible de nuestro trabajo al margen de una transformación de la escuela hoy existente; pero no hay transformación del trabajo y de la educación si no es en el marco de un proceso nacional y latinoamericano de emancipación. Las tres son una misma lucha.

Una lucha que requiere, además de fuerza social organizada, de un sustento conceptual que asuma, que plasme y que potencie esa mirada integradora. En esa dirección está el intento que viene haciendo SUTEBA -en diálogo con los saberes producidos por distintas disciplinas del conocimiento- de construir una perspectiva sobre la educación pública, sobre la escuela y sobre el hacer de los docentes que coloque en un primer plano la categoría trabajo (MALDONADO, 2009)

¿Qué concepción de trabajo?

Se parte de la conceptualización que Marx desarrolla a partir de su análisis del capital (MARX, 2010). Básicamente, considerando al trabajo, tal como está organizado hoy hegemónicamente por el capitalismo, en su doble dimensión de trabajo concreto y trabajo abstracto (ANTUNES, 2010; 2005) .

En su caracter concreto el trabajo es la actividad mediante la cual los hombres -en forma mancomunada, cooperativa, colaborativa- en su interacción con la naturaleza producen los bienes materiales e inmateriales -Marx lo llama valores de uso- que satisfacen sus necesidades de sobrevivencia. En su caracter abstracto, es el trabajo conformado históricamente por el capitalismo como empleo asalariado para extraer plus trabajo del trabajador y producir la valorización del capital.

Considerado en su dimensión concreta, el trabajo está connotado, centralmente, por su potencialidad creadora y por su naturaleza colectiva. El trabajo no es sólo interacción adaptativa con la naturaleza, como sucede en el reino animal, sino que supone la creación de algo que no estaba antes en la naturaleza; y en ese proceso de creación transforma la propia naturaleza de quien trabaja. El trabajo posibilita, entonces, un proceso de autorrealización activa; autodesarrollo de las capacidades y los potenciales humanos que se da por la actividad y el esfuerzo puestos en superar los obstáculos y las resistencias de lo dado. Pero ningún individuo aislado puede, por sí sólo, producir su existencia ni realizarse como ser humano; necesariamente requiere del trabajo de los otros y con los otros, del trabajo con quienes convive y del trabajo acumulado de quienes lo antecedieron. En tanto intrínsecamente social, es generador de solidaridad social y cultura.

Organizado como trabajo asalariado -que es hoy la forma hegemónica bajo el sistema capitalista- todas estas potencialidades quedan relegadas, coartadas o directamente extirpadas frente a la reducción del trabajo a pura instrumentalidad: mera cantidad de fuerza de trabajo orientada a la producción en términos mercantiles, a la producción de valor. El capital rompe la unidad integral del hecho de trabajo y con ello logra el exclusivo control de la concepción y organización del trabajo desde el cual expropia al trabajador del sentido y del producto del trabajo; y fragmenta los procesos de trabajo en tareas lo más simples y estandarizadas posibles individualizando el trabajo y aislando al trabajador. Queda así

invisibilizada la naturaleza colectiva del trabajo y castrada su potencia creadora (GONZALEZ, 2009).

Estas dos dimensiones, dialécticamente vinculadas, que tiene el trabajo organizado por el capital producen en el trabajador consecuencias distintas: en su dimensión concreta, creadora, el trabajo tiene la potencialidad de desarrollar las capacidades de quien trabaja y es instrumento de socialización; en su dimensión abstracta, el trabajo limita el despliegue de sus posibilidades, lo cosifica, lo embrutece, lo deshumaniza.

Seguramente el análisis del trabajo realizado por Marx en el siglo XIX, en el contexto del desarrollo alcanzado en ese momento por el capitalismo y con centralidad en el trabajo industrial, requiere de revisiones críticas, precisiones y resignificaciones para poder ser utilizados en el análisis del trabajo de los docentes. Y probablemente hagan falta elaborar otras categorías que den cuenta de las particularidades que tiene este campo de la producción social que es la educación, entre otras: el tipo de producción y la naturaleza de sus "productos"; el lugar de los sujetos en los procesos de trabajo; el objeto de trabajo (el conocimiento); y, sobre todo, la relación con el Estado y con el espacio de lo público.

Pero más allá de los necesarios desarrollos, la concepción dual del trabajo -como productor del mundo y de lo humano, y, en su forma de empleo asalariado, como medio de alienación y explotación- es, en manos de los trabajadores docentes un instrumento estratégico tanto para orientar las luchas por las condiciones y el sentido del trabajo de educar, como para reconocer, valorar y potenciar el carácter colectivo y creador de lo que producen en las escuelas, y el aporte específico que hacen a la producción de la vida social (MARTINEZ, 1992).

En el plano más concreto e inmediato de la acción sindical, la construcción de conocimiento sobre el hacer docente y la educación pública desde esta perspectiva del trabajo, constituye una herramienta central a la hora de disputar su transformación emancipadora en los distintos ámbitos (paritarios, legislativos, institucionales, etc.) que con la lucha se van conquistando.

La complejidad del trabajo

Una de las cuestiones que consideramos fértil explorar en esta dirección es la consideración de la complejidad que tiene el proceso de trabajo docente.

En cualquier trabajo la complejidad está determinada, básicamente, por la cantidad de variables que los trabajadores tienen que manejar en ese trabajo, por la simultaneidad en que se presentan estas variables y por la cantidad y tipo de decisiones que tienen que tomar en relación a cada una de estas variantes.

En una primera mirada sobre el trabajo de los docentes, se puede constatar un permanente interactuar y tomar decisiones en relación a multiplicidad de sujetos –alumnos, otros docentes, familias, miembros de otras instituciones vinculadas con la escuela, etc.- en diversidad de situaciones –áulicas, institucionales comunitarias-, y poniendo en juego diferentes campos de conocimiento: el disciplinar, el didáctico el psicológico, el sociológico, etc. Cada una de estas variables, es necesario considerarlas, a su vez, en su atravesamiento por este tiempo histórico. Por ejemplo: los sujetos -todos los sujetos y no sólo los alumnos- fragmentados en sus identidades y permeados por los valores que impone el mercado y los medios de comunicación de masas; las situaciones condicionadas por el deterioro de los lazos sociales e inéditas manifestaciones de violencia de distintos tipos; los conocimientos en vertiginosos cambios, con dinámicas de cruces e hibridación y revolucionamientos tecnológicos.

Agudizando la mirada sobre las variables que hacen a esta complejidad se puede apreciar que:

- La interacción con mútliples sujetos tiene una pluridimensionalidad (PIOT, 2008): es cognitiva, pero es también afectiva, es física, es social -porque en tanto los que intervienen son sujetos sociales ahí se están jugando las relaciones sociales-, y es histórica en el sentido de que en esa interacción en el aquí y ahora de la clase está jugando lo ya sucedido en el trayecto realizado por ese grupo humano y también las expectivas sobre lo que irá a suceder .
- Las múltiples situaciones en las que los docentes se desempeñan (aúlica, institucional, comunitaria) están conformadas por particulares condiciones materiales y simbólicas que determinan en gran medida los recursos y las limitaciones para la acción; pero además están intrínsecamente caracterizadas por una irreductible indeterminación; son fluidas, cambiantes, imprevisibles (DOMINGO, 2012) . Esta incertidumbre sobre el suceder de las situaciones es, entre otras cosas, producto de la propia naturaleza del trabajo docente que tiene que ver, precisamente, con modificar lo dado; pero, al mismo tiempo, esa incertidumbre también tiene que ver con que los productos de este trabajo: esas modificaciones que se

propone hacer sobre lo dado -los aprendizajes- no son algo fácilmente visible, constatable, en lo inmediato, ya que tiene que ver con la transformación de los sujetos.

•Finalmente, esos múltiples saberes que los docentes ponen en juego son, además, de distinto tipo (TARDIF, 2004). Necesitan contar con saberes teóricos: los contenidos de enseñanza (dimensión curricular y programas), los conocimientos acerca de la educación, de la enseñanza, de los alumnos, de los grupos, de las comunidades, y la didáctica de las disciplinas que enseña; es decir, todo aquello acerca de las propiedades de un objeto o de una situación, y que es relativamente estable –aunque cada vez menos. Pero necesita, también, hacerse de una inteligencia práctica, de aquello que es útil para la acción, un saber pragmático que le permita anticipar las situaciones, articular un cierto repertorio de recursos, conducir la acción de forma eficaz. Es una facultad de actuación específica, que se distingue del estricto saber discursivo e implica saber qué hacer, saber cuándo hacerlo, saber cómo hacerlo; un tipo de inteligencia ligada a la astucia y desarrollada en la práctica a partir de enfrentar obstáculos y de recuperar de lo "ya hecho" aquello que permita anticipar cuestiones y prever ciertos resultados.

Y profundizando aún más la mirada podemos advertir otra característica sustancial de este trabajo: a lo largo de un proceso de trabajo fuertemente tensionado por la imprevisibilidad que supone una interacción -siempre singular -entre sujetos diversos y saberes diversos, el docente está permanentemente tomando decisiones. Pero justamente por la multiplicidad y simultaneidad de variables que áparecen en el aquí y ahora de la acción, debe necesariamente seleccionar sobre qué aconteceres, sobre qué información, sobre qué signos e indicios focaliza su atención y toma decisiones; es decir hay un fuerte trabajo de interpretación. Hace mucho a este aspecto hermenéutico del trabajo el lugar central que tiene la comunicación verbal en el trabajo docente, porque ell diálogo supone reglas no explícitas que en una comunidad determinada dirigen la conversación entre los individuos; las mismas palabras pueden tener distintos significados según la forma de expresión, la entonación, el volumen, hasta el cuándo y dónde se las dice.

Este componente hermenéutico hace a la complejidad del trabajo, sobre todo por la inmediatez que muchas veces requieren las decisiones, y cuando, además, en esas decisiones, el trabajador tiene que tener presentes e interpretar las múltiples regulaciones que existen sobre su trabajo: regulaciones formales y específicas -las leyes de educación, el estatuto del docente, los reglamentos y circulares, los programas, los documentos curriculares, el proyecto institucional, etc.- pero también regulaciones generales -por ejemplo, el Código Penal, las Leyes de protección de los derechos de niños y adolescentes, de identidad de Género, etc. - e incluso elementos informales de regulación que están operando -a menudo invisibilizados- desde las tradiciones de la cultura escolar, desde la agenda que los medios dominantes imponen, desde los prejuicios sociales, desde el sentido común de las comunidades.

A falta de investigaciones que indaguen en produndidad el tema, es posible advertir que esta enumeración, provisional, de variables y componentes que hacen a la complejidad del trabajo aporta elementos para identificar las condiciones materiales y simbólicas que son necesarias en las instituciones para que los trabajadores docentes puedan afrontar este trabajo. Y a partir de esta identificación se puedan generar y argumentar demandas y propuestas que transformen concretamente las realidades.

Una de esas condiciones, fundamental, es contar con un conocimiento lo más específico y preciso posible de los sujetos con los que se trabaja, de la singularidad de las situaciones áulicas, institucionales y comunitarias en que se desarrolla el trabajo y de las formas particulares que asumen en ese contexto los procesos de conocimiento.

Y este conocimiento específico, situado, contextual, no puede sino ser producido en el propio lugar de trabajo y por los propios trabajadores que interactúan en y con ese contexto. El conocimiento producido por las disciplinas, el producido por la investigación educativa, por sí, no alcanza a dar cuenta de la complejidad que se presenta en cada lugar concreto de trabajo. No se trata -como muchas veces se piensa- de "bajar" el conocimiento disciplinar, el conocimiento didáctico, el conocimiento psicológico, etc, al aula; se trata de producir –interactuando, por supuesto, con todos esos campos del saber- conocimientos situados que permitan afrontar la particular complejidad que tiene -en cada puesto de trabajo y en cada contexto- el trabajo de educar.

Para que la escuela pueda producir ese conocimiento situado, indispensable para afrontar la complejidad del trabajo, necesita una organización escolar que rompa con la fragmentación e individualización del trabajo y garantice espacios y tiempos para el trabajo colectivo, donde los trabajadores docentes intercambien saberes y experiencias, interrogantes y expectativas; donde puedan elaborar diagnósticos compartidos, acordar criterios, formular proyectos, reflexionar críticamente sus prácticas, recuperar y sistematizar los nuevos saberes producidos.

Espacios y tiempos de trabajo colectivo pero también políticas educativas que contemplen acompañamiento, asesoramiento, capacitación, para poder desarrollar procesos colectivos de producción de conocimientos. El trabajo en equipo, el trabajo grupal, no es algo espontáneo, que se da simplemente porque un grupo de personas estén juntas en un tiempo y en un espacio; requiere de ciertos conocimientos, de ciertas actitudes, de ciertos procedimientos cuyo aprendizaje enfrenta la dura resistencia de la matriz hegemónica del empleo asalariado que concibe el trabajo como actividad individual.

Pero para que estos espacios puedan ser posibles, y para que estas políticas tengan algún anclaje en la realidad de las instituciones, es imprescindible una modificación en la jornada laboral docente. Modificación por la cual el docente pueda, en su jornada laboral, realizar la totalidad e integralidad de un proceso de trabajo que está lejos de circunscribirse al tiempo que está frente a los alumnos; que pueda disponer de un tiempo reconocido y, por lo tanto, pago, para, entre otras cosas, producir colectivamente las herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan afrontar y resolver la complejidad que implica el cotidiano trabajo de educar.

Como se advierte, un desarrollo del análisis de la complejidad del proceso de trabajo docente puede aportar fuertes argumentos a ésta y otras luchas estratégicas que tenemos los trabajadores docentes por la transformación de nuestro trabajo. Pero abre también, y articula, una fecunda mirada sobre la transformación de la educación, en tanto en el trabajo docente, como en todo trabajo organizado sobre la institución salarial, el tema de la complejidad pone en un primer plano la dimensión política determinante que tiene este trabajo.

La disputa por la complejidad y el sentido de la educación

Retomemos el tema del empleo asalariado. La compra de trabajo a cambio de un salario lo transforma en una mercancía; y como sucede con cualquier mercancía, quien compra trabajo pretende disponer de él según su absoluto parecer e interés. Para apropiarse de todo lo que ese trabajo produce, el capital necesita determinar -a su total arbitrio y conveniencia- cuál va a ser la manera y el sentido con el que va a utilizar eso por lo cual está pagando, que incluye tiempo del trabajador, su energía vital (física pero también psíquica y en el trabajo educativo incluso afectiva), conocimientos y experiencia sobre el trabajo, etc.. La resistencia que los trabajadores oponen a esta pretensión, le implica al capital una preocupación prioritaria sobre el problema del control del proceso de trabajo. Uno de los lugares donde, capital y trabajadores, dirimen esa disputa sobre el control del proceso de trabajo es precisamente en la definición de la complejidad del trabajo (BRAVERMAN, 1980).

Históricamente el capital buscó descomponer los procesos de trabajo en tareas lo más parceladas y simples posibles, para abaratar el trabajo, para depender lo menos posible de los conocimientos y habilidades del trabajador y para tener más sujeto al trabajador en la medida que éste pierde totalmente el sentido del proceso del que forma parte. Esta tendencia a la parcelación y descualificación del trabajo también se ha dado en el trabajo educativo. Así, el proceso de trabajo que hoy sigue siendo hegemónico en educación está formateado por un conjunto de concepciones que, explícita o implícitamente, operan en forma solidaria (ESPINOSA y SADOVSKY, 2012). Entre otras:

- El conocimiento entendido como producto exclusivo de la razón, independiente de todo interés y por lo tanto neutral, que da cuenta "objetivamente" de una realidad que está totalmente separada del sujeto que la conoce.
- En tanto cosa ya hecha, acabada, cerrada, el conocimiento es simplificado, dividido en partes, secuenciado en un orden lógico y nominado, y de esta manera transformado en "contenido" del currículum.
- El aprender se logra por toma de contacto con esos contenidos que se presentan en la forma de descripciones de la realidad, de definiciones, de textos que explican los fenómenos, de experimentos que muestran sus causas y consecuencias, etc..
- El aprendizaje es una tarea de adición: se asimila parte por parte del contenido y, en algún momento, todas se integran en la cabeza o en la habilidad de quien aprende.
- El que aprende, independiente de su edad, es pensado en una posición de dependencia del adulto/del que posee el saber/de la autoridad y de incompletud (ante la razón es un ser incompleto) (BAQUERO, 2000).
- Los alumnos son considerados -probablemente como reflejo de la dinámica de estandarización y

normalización que tiene el proceso de producción capitalista- en términos de homogeneidad: iguales puntos de partida, iguales formas de aprender, iguales motivaciones, iguales ritmos, iguales rendimientos, iguales puntos de llegada, etc. (APPLE, 1996; 1997)

Estas concepciones condicionan a que el docente lleve adelante un proceso de trabajo que podría esquematizarse como:

•unidreccional (se trata de trasladar el conocimiento-cosa desde quien lo posee al que no lo posee);

•fragmentado (el conocimento está organizado en contenidos a la manera de unidades separadas unas de otras);

•lineal y gradual (se procede parte por parte, de lo simple a lo complejo, de lo cercano a lo lejano, etc.);

•unidimensional (se pone en juego la racionalidad, quedando excluidas otras dimensiones del individuo como la sensibilidad, la emoción, la imaginación, la creatividad, la intuición, etc.);

•y, fundamentalmente, individual (el docente -solo frente a sus alumnos en su aula- es ejecutor y responsable único de todo el proceso).

Un proceso de trabajo así no sólo aisla al docente, lo descualifica, le quita autonomía; al excluirlo de las decisiones sobre el contenido y el sentido de su trabajo, ese contenido y ese sentido quedan subordinados a las necesidades del poder hegemónico. Eso es lo que ha sucedido desde los comienzos de la hegemonía del sistema capitalista en el mundo occidental y también en nuestro país. Los docentes históricamente presentaron resistencias a ser pensados, formados e instrumentados para ejecutar esta subordinación. El reconocimiento de la educación como un derecho social -que figura en el texto de la nueva Ley de Educación- puede verse como un claro logro de esa larga resistencia pedagógica y de esas luchas.

Pero un proceso de trabajo docente direccionado a la realización plena del derecho social a la educación supone otros puntos de partida y ciertamente otra complejidad, entre otros:

•Concebir el conocimiento como producto del trabajo humano y afirmar el carácter público de todo conocimiento en tanto producto socio histórico de procesos de trabajo colectivo (GONZALEZ, 2009).

•Entender el proceso de producción de conocimiento como colectivo (porque se elabora con y contra lo ya producido; requiere de la interacción con otros en la reflexión critica de las ideas concebidas por uno mismo y por los demás considerando esas ideas no como errores o desajustes sino como despliegue de posibilidades); e histórico-cultural (ya que sus búsquedas, sus problemas, sus preguntas están permeadas por las creencias, los valores, los saberes, las concepciones en la sociedad en cada momento) (ESPINOSA y SADOVSKY, 2012).

•Considerar la transmisión del conocimiento como re-creación, re-producción: para transmitirse el conocimiento necesita ser producido cada vez en el aquí y ahora del sujeto que aprende. Y habiendo sido su producción un proceso colectivo, no hay verdadera re-significación, re-creación del conocimiento si no es en un proceso de trabajo colectivo (LERNER, 2011).

•Reconocer que los procesos de re-producción del conocimiento son también procesos de creación: en su recontextualización, necesariamente aquel conocimiento se ve interpelado por nuevas preguntas, contradicciones, perspectivas, relaciones, etc., que producen modificaciones en eso que se transmite; en la transmisión no solo hay una resignificación, hay algo nuevo que se produce.

•Pensar las instituciones educativas como espacios sociales de trabajo donde se produce esa transmisión/re-producción/creación del conocimiento, y en tanto ese conocimiento puede tener un sentido liberador o de dominio son espacios profundamente políticos (TAMARIT, 2002).

•El alumno considerado como un sujeto en proceso de constitución -como individuo y como generación-; proceso complejo que implica entre otras cosas: apropiación del mundo producido por las generaciones anteriores pero, a la vez, distanciamiento crítico de esas generaciones y de ese mundo dado; desarrollo de capacidades para entender y afrontar los problemas que el mundo presenta pero también para entender y afrontar lo inédito (LERNER, 2007).

Reivindicar el acceso a la educación como derecho social y reconocer a alumnos y comunidades como sujetos de este derecho, conlleva imaginar procesos de trabajo sumamente complejos que, entre otras cuestiones, den cuenta de hacer accesible la educación a todos y cada uno de los sujetos; reconocer y valorar lo que cada uno porta como experiencia y saber sobre el mundo; incluirlos en la diversidad de conocimientos y experiencias que abarca el patrimonio común de la cultura; integrar todas sus capacidades intelectuales, corporales, emocionales, sensibles, imaginativas, intuitivas y creativas; ubicarlos en

una posición de productores de conocimiento. Pero esa complejidad está dada también porque deberá ser un proceso colectivo que transforme las aulas e instituciones en espacios para el ejercicio de derechos, que proyecte e inserte activa y comprometidamente a la institución educativa en la vida, los proyectos y las organizaciones de su comunidad; y que incorpore -también activa y comprometidamente- esa vida, esos proyectos y esas organizaciones en el proyecto institucional.

Disputar el carácter complejo del trabajo de educar es disputar también la complejidad del trabajo de los alumnos de educarse. Y es disputar la complejidad de las relaciones sociales que se juegan en las instituciones educativas y en las comunidades.

Se decía al comienzo de esta exposición que la estrategia de CTERA y SUTEBA de construir conocimientos desde la perspectiva del trabajo pretende generar instrumentos para la acción político sindical de transformar el trabajo de los docentes y la educación en el horizonte de una emancipación social nacional y latinoamericana. Lo aquí argumentado sobre el concepto de complejidad del trabajo intenta ejemplificar las posibilidades que abre una tal perspectiva.

Desde ya, la forma como se configuren esos otros y distintos procesos de trabajo docente, y esta otra y distinta educación, no será una elaboración de laboratorio ni producto de una sola perspectiva. Se irá gestando en el trabajo y en el devenir de las luchas que se vayan dando en aulas, instituciones y en el conjunto de la vida social; miradas y potenciadas desde múltiples perspectivas. Tenemos la convicción que la perspectiva elaborada desde los trabajadores de la educación organizados puede ser un aporte decisivo a esta tarea colectiva.

Referencias bibliográficas

Antunes, Ricardo. *La dialéctica entre el trabajo concreto y el trabajo abstracto.* Revista Herramienta Nº 44. Junio 2010 http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-44/la-dialectica-entre-el-trabajo-concreto-y-el-trabajo-abstracto

Antunes, Ricardo. *Los sentidos del trabajo. Ensayos sobre la afirmación y la negación del trabajo.* Buenos Aires: Coedición Ediciones Herramienta y Taller de Estudios Laborales, 2005.

Apple, Michael. *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1997

Apple, Michael. *Política, cultura y educación*. Madrid: Morata, 1996

Baquero, Ricardo. *Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar*. 2000. Disponible en www.unrc.edu.ar

Braverman, Harry, *Trabajo y capital monopolista*. México, Editorial Nuestro Tiempo, 1980.

Domingo Roget, Àngels. *El profesional reflexivo (D.A. Schön) Descripción de las tres fases del pensamiento práctico*. 2012. En: http://www.practicareflexiva.pro/docs/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf

Espinoza, Ana y Sadovsky, Patricia. *Conocimiento y trabajo colaborativo docente*. SUTEBA. 2011.

Espinoza, Ana y Sadovsky, Patricia. *Conocimiento y desescolarización. SUTEBA.* 2012.

González, Héctor. *Transformar el trabajo docente para transformar la escuela.* En *Reconociendo nuestro trabajo docente.* Serie Formación y Trabajo docente Nº 1. Ediciones CTERA. 2009

Lerner, Delia. *Alegato a favor del trabajo compartido entre docentes.* Conferencia en Jornadas 25 años de SUTEBA. Luján. 12 Abril 2011.

Lerner, Delia. *Enseñar en la diversidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida, año 28, nº 4, 2007

Maldonado, Stella. *¿Qué produce el trabajo docente?*. Mayo 2009. En: http://www.ctera.org.ar

Martínez, Deolidia. *El riesgo de enseñar.* Buenos aires: SUTEBA, 1992.

Marx, Karl. *El capital. Crítica a la economía política*. México: Siglo XXI, 2010.

Piot, Thierry. *¿Cómo elaborar destrezas profesionales para profesores sin o con poca formación inicial?.* En http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/piot.pdf

Tamarit, José. *El sentido común del maestro.* Buenos Aires : Miño y Dávila, 2002

Tardif, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Ed. Narcea. Barcelona. 2004

Los docentes noveles y sus condiciones de inserción laboral en el marco de la Nueva Escuela Secundaria

Andrea Iglesias
CONICET-IICE UBA
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
andru_rosario@hotmail.com

Resumen

Históricamente se consideró a los docentes como parte de un sector privilegiado que ha gozado de los beneficios del trabajo formal y la estabilidad laboral. Sin embargo, al interior del mercado de trabajo docente existen condiciones de precariedad. Específicamente en las escuelas medias de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C.A.B.A.), las condiciones de trabajo son parcialmente reguladas por el Estado, lo que permite a los empleadores utilizar distintas estrategias de contratación y pago de los salarios, que promueven la informalidad.

Diversos autores trabajan sobre la problemática de la regulación del mercado de trabajo y la carrera docente. Nuestro objetivo es analizar y discutir los elementos de informalidad existentes para los docentes noveles, en el contexto actual de la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES). Para ello, analizamos datos censales, documentación oficial y sindical, entendiendo que las condiciones laborales de los noveles y sus estrategias de inserción laboral, difieren de las de los docentes con mayor antigüedad en el sistema educativo.

Palabras claves

Docentes noveles – escuela media – informalidad – Nueva Escuela Secundaria – inserción laboral

Introducción

La transformación estructural del empleo en América Latina, se encuentra en íntima relación con el escenario mundial de mayor inestabilidad y las reformas de flexibilización laboral (Tokman, 2006). Estas modificaciones, también involucran cambios en las regulaciones del trabajo docente. En este contexto, entendemos que existen condiciones de precariedad en las escuelas medias de gestión privada.

El análisis de estas transformaciones son útiles a los fines de nuestro trabajo, ya que los docentes han sido caracterizados tradicionalmente como integrantes de la clase media, y beneficiarios de los "privilegios" de la estabilidad y normativa laboral que los protegió frente a los vaivenes de la economía nacional.

Nos interesa discutir los elementos de informalidad existentes específicamente para los *docentes noveles*, (también denominados "principiantes" o "novatos"): aquellos que se encuentran transitando sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo (hasta cinco años de antigüedad) y conforman una variedad de casos entre los que poseen título docente habilitante y los que, aún sin graduarse, ya se incorporaron al mercado laboral (Alliaud, 2006). Entre ellos se ubican tanto los docentes más jóvenes del sistema, como los profesionales adultos que regresan o inician la carrera docente.

Aclaraciones metodológicas

En primer lugar, realizamos una breve revisión bibliográfica, analizando los alcances del concepto de informalidad para el trabajo docente. En segundo término, para definir los elementos de esta informalidad al interior del campo laboral docente, efectuamos un relevamiento de distintas fuentes censales y encuestas: Censo Nacional Docente (CND) 2004 a través de los informes brindados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINECE); Encuesta Anual de Hogares (EAH) de la C.A.B.A; el Anuario de la C.A.B.A.; y la reciente encuesta nacional de docentes de gestión privada, realizada por el Sindicato Argentino de Docente Privados (SADOP).

Finalmente, el problema planteado, surge de sondeos previos del campo, relacionados con mí experiencia como docente de gestión privada, y retomo en este trabajo algunos elementos recolectados para

mi tesis doctoral, a través de notas de campo e informantes claves y docentes.

Alcances del concepto de informalidad

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) desplazó el concepto de "sector informal" acuñado en 1970, por la categoría de "economía informal" en el 2001: "Este nuevo concepto incluye al sector informal, pero también a todos aquellos que carecen de protección aunque se encuentren ocupados en actividades formales [incluyendo] a todos los trabajadores independientemente de donde trabajen cuya relación de empleo no esté sujeta a los estándares de la legislación laboral, impuestos, protección social o derechos a ciertos beneficios laborales (vacaciones, permisos por enfermedad, indemnizaciones por despido, etc.)" (Tokman, 2006: 26).

Para el caso argentino, encontramos aquí tanto a los trabajadores que poseen "acuerdos laborales no permanentes", a aquellos trabajadores no registrados (desprotegidos por el incumplimiento de las normas laborales), y quienes alternan momentos de actividad e inactividad (Groisman, 2011). A su vez, la informalidad se entremezcla con formalidad en cada empresa, sobre todo en las chicas.

Tokman (2006) explica que el crecimiento de la economía informal, se relaciona con la necesidad de las empresas de abaratar los costos de la mano de obra y eludir las obligaciones laborales e impositivas del sistema formal. Como analizaremos luego, consideramos que esta puede ser una explicación para las formas que encuentran los empleadores de escuelas de gestión privada.

Regulaciones del mercado de trabajo docente

I. Clase social de docentes. "Reglas del juego" y condiciones de ingreso de los noveles.

Nos proponemos ahora abordar las características concretas del trabajo docente. En primer lugar, comencemos analizando su pertenencia de clase. Retomando los aportes de Groisman (2011), los docentes fueron considerados históricamente integrantes de la clase media argentina. Actualmente, los datos censales indican el acceso a esta profesión de otros sectores. De este modo, se observa un cambio en la composición de clase de los trabajadores docentes: los más antiguos se empobrecieron y los nuevos grupos pertenecen a un sector empobrecido que logró a través de esta profesión, mejorar su situación. Este hecho se corresponde con el fenómeno de la *pauperización*. Sin embargo, en la actualidad, en términos del mercado laboral, el trabajo docente continúa siendo estable frente a otras profesiones (Groisman, 2011).

En segundo lugar, es necesario analizar las principales características de la profesión docente y las "reglas del juego", referidas al ingreso y permanencia en el mercado de trabajo. La carrera docente está fuertemente regulada mediante los estatutos docentes de cada jurisdicción. Desde los aportes de Birgin (2000), la docencia se ha considerado históricamente un trabajo estable, en cuanto a sus condiciones laborales, por la estabilidad en el cargo. La autora rastrea la evolución de la profesión, y plantea que "Hoy el panorama muestra significativas diferencias. Se ha reducido la heterogeneidad de la población que accedía a la carrera de magisterio, con un peso creciente de los sectores más pobres y más empobrecidos [...] Pero sobre todo asistimos a la construcción de nuevos procesos de regulación. Al parecer, las dinámicas generales del mercado de trabajo regulan los movimientos al interior del mercado de trabajo docente." (Birgin, 2000: 226)

En este sentido, la autora enmarca las modificaciones del mercado de trabajo docente en la economía global. Coincidiría entonces con la postura de Groisman, en cuanto a que "En el mercado de trabajo general, la incertidumbre atraviesa tanto las condiciones de contratación como las demandas del puesto de trabajo. En cambio, el trabajo docente, con su configuración laboral histórica, aún es apetecible porque frente a la falta de certezas que caracteriza a esta década permite cierta estabilidad." (Birgin, 2000: 226).

Para la autora, el trabajo docente titular aún reúne las condiciones más buscadas de salarización y estabilidad. Esta es una de las razones que explicaría el ingreso a la carrera docente por parte de los grupos de jóvenes más vulnerables. En cuanto a la estabilidad laboral, el 60% de docentes de media del país son titulares, aunque "Se constata que el ingreso a la carrera docente se inicia, en general, cubriendo suplencias o interinatos y se observa que, en la mayoría de los casos, la estabilidad se adquiere luego de varios años de actividad." (DINECE, 2008: 22). Observaremos luego, que si bien esta afirmación sobre la estabilidad continúa en vigencia, puede matizarse a la luz de los mecanismos de precarización laboral existentes en las escuelas de gestión privada, y fundamentalmente para los docentes noveles.

Birgin (2000) encuentra que esta inclusión, "potencialmente democratizadora", se transforma en "discriminación social" al generarse "nuevos circuitos de empleabilidad". Esto refuerza la fragmentación del sistema educativo, visible en los datos del CND 2004: "[…] las escuelas con mayor porcentaje de alumnos en situación de vulnerabilidad padecen una mayor rotación de docentes y son la 'puerta de entrada' a la docencia de muchos docentes jóvenes […] En el tramo de mayor vulnerabilidad, algo más de un tercio de los profesores titulados ha egresado de universidad, mientras que en las escuelas menos vulnerables estos profesores representan casi la mitad de ese plantel." (DINIECE, 2008: 17).

Se reconoce así que "[…] el sistema educativo ha perdido su carácter homogéneo dando lugar a la presencia de circuitos diferenciados en términos de calidad y resultados. Esta segmentación de la oferta se expresaría, también, en la emergencia de trayectorias laborales diversas para los docentes asociadas a su perfil y características." (DINIECE, 2007: 21). Un ejemplo de ellos es que los docentes con estudios universitarios, trabajan preferentemente en nivel medio en instituciones de gestión privada (DINIECE, 2007).

En un trabajo anterior, Birgin (1999) muestra cómo durante la década de los '90, la reducción salarial, las diferencias salariales entre jurisdicciones y entre niveles educativos, y el pago en "negro" de partes del salario a través de los complementos o incentivos, significó la pérdida de la noción de "derecho adquirido" para los trabajadores docentes.

En el mismo sentido, los cargos de suplentes (dependiendo de la duración de la licencia del titular) e interinos ("hasta la sustanciación del concurso"), implican una flexibilización de las condiciones laborales, así como una "gran vulnerabilidad", ya que ambos se encuentran bajo un contrato temporario, que contrasta con la "estabilidad a ultranza" de los docentes titulares (Birgin, 1999: 88-89). La "puerta de entrada" a la actividad docentes en todos los niveles en el sector estatal generalmente es en "calidad de suplente o interino". En este sentido, tienen mayor antigüedad relativa para todos los niveles en el país, los docentes que trabajan en la gestión estatal (DINIECE, 2007).

Otra dato interesante, en relación al imaginario social sobre la profesión, se relaciona con la duración de la jornada laboral. Birgin (1999) plantea que si bien los docentes declaran trabajar media jornada en la escuela, como las tareas que realizan en su hogar son necesarias para el desarrollo de su actividad y exigidas por las autoridades, deben considerarse parte de la jornada de trabajo. Según el CND 2004, en todos los niveles educativos, se calcula que los docentes tiene una carga horaria de entre 22 y 24 horas semanales. Sin embargo, esto "[…] no incluye las horas que los docentes dedican a las preparación de clases, la corrección de tareas y exámenes de los alumnos y esta es una sobrecarga de trabajo difícil de cuantificar." (DINIECE, 2007: 20).

De esta forma, "La invisibilidad del trabajo extraclase (como la invisibilidad de trabajo doméstico) permite ocultar que la docencia no es un empleo de tiempo parcial." (Birgin, 1999: 92). Este aspecto, se complejiza para el caso de los docentes de educación media, donde la "intensificación" está dada por el número de establecimientos en que trabajan, el traslado entre éstos durante la jornada laboral, y la cantidad de alumnos que atienden, aspecto que se agrava para el caso de los docentes de gestión privada. Particularmente para el Nivel Medio, en el período entre censos (1997-2004), se incrementó tanto la cantidad de escuelas en las que trabajan los docentes, como la carga laboral promedio (DINIECE, 2007). A nivel nacional, entre 25% y 30% de los docentes de media trabajan en más de tres escuelas simultáneamente. "El desgaste que implica desdoblar la actividad laboral en distintos establecimientos educativos es un factor que necesariamente influye sobre las condiciones de trabajo del docente y sobre la calidad de la tarea que desempeña." (DINIECE, 2007: 20)

Recientemente, Donaire (2012) analiza estos elementos para el caso de los docentes de distintos niveles educativos de la C.A.B.A. El autor propone considerar no sólo la *precarización* en términos absolutos (condiciones contractuales de "inserción laboral endeble")[1], sino también observar la "disolución del modelo de asalariado socialmente vigente".

Como analizamos desde Birgin (2000), existe una diferencia entre los docentes titulares, interinos, y suplentes, contemplados en los estatutos docentes de la gestión pública y privada, y los profesores "extraprogramáticos" privados y los "transitorios públicos", quienes no están incluidos en esta normativa. "Por ende, aunque estas formas no impliquen precarización en un sentido general, sí la conllevan en un sentido particular en tanto supone una forma de erosión de los regímenes que los docentes asalariados lograron obtener a mediados del siglo XX." (Donaire, 2012: 137).

Es en este sentido, Donaire (2012) plantea que la precarización es más una expresión de la *pauperización* (un empeoramiento de las condiciones dentro de una misma clase social, en un desplazamiento

hacia las capas más bajas) que de la *proletarización* (hacia una condición de clase proletaria). El autor sostiene que las condiciones laborales se precarizan (al erosionarse las características del funcionariado público) dado el incipiente proceso de proletarización de los docentes, y no a la inversa.

II. Los noveles y las regulaciones del mercado de trabajo docente en las escuelas de educación media de gestión privada en la C.A.B.A.[2]

Donaire (2012) identifica que el grado de precarización laboral entre los docentes es aún restringido. Al mismo tiempo, si bien existen elementos tendientes a la proletarización, este fenómeno no se extiende completamente por el obstáculo que implica el estatuto docente. Es decir, a pesar de la degradación de sus condiciones de trabajo, esta profesión aún no se constituye como "plenamente popular." Estos procesos no son lineales sino tendenciales. La "heterogeneidad" actual se debe al movimiento de la proletarización como tendencia.

El CND 2004 muestra que una cuarta parte de los docentes de media tienen hasta cinco años de antigüedad, aunque la situación nacional es muy heterogénea a este respecto (DINIECE, 2008). Por su parte, los docentes de media noveles (que en la C.A.B.A. conforman el 12.3%), trabajan en mayor número de establecimientos, lo que aumenta la cantidad de cursos a los que atiende, comparativamente con los de mayor antigüedad, así como tienden a combinar trabajo docente y no docente. (DINIECE, 2008: 24-25). Para el caso de la C.A.B.A., se observa que un 20.7% de docentes de media trabaja en tres o más establecimientos (DINIECE, 2008).

Finalmente, el autor acuerda con el análisis de Birgin, ya que considera que "[…] la heterogeneidad actual puede ser resultado de la coexistencia de las nuevas relaciones –que hacen a los docentes como trabajadores asalariados- y las viejas relaciones –que hacen a la docencia en tanto funcionariado público-. Y mientras las primeras no terminan de nacer, las segundas no terminan de morir." (Donaire, 2012: 237)

Para el caso los establecimientos de gestión privada, tanto Birgin (1999) como Donaire (2012), muestran distintos mecanismos de de precarización de las condiciones laborales[3]. En este apartado, nos proponemos dilucidar estos elementos desde los datos del CND 2004 y la Primera Encuesta Nacional de Docentes de Escuelas de Gestión Privada realizada por SADOP.

Utilizando los datos del CND 2004, podemos contrastar las condiciones del mercado de trabajo entre ambas gestiones. En primer lugar, los docentes de gestión privada en todos los niveles (el 42.6%), encuentran como "puerta de entrada" la condición de titularidad, mientras que en la gestión estatal el ingreso es bajo la condición de suplente (DINIECE, 2007). Para el caso de la C.A.B.A., observando a los profesores por gestión y tramos de edad, hasta 39 años la mayoría trabaja en la gestión privada (54,1%), proporción que se revierte en el tramo 40-49 años (DINIECE, 2008). Es decir, que los docentes noveles jóvenes de la C.A.B.A. trabajan mayoritariamente en establecimientos de gestión privada.

En segundo término, en cuanto a la formación, en la gestión privada la proporción de docentes con estudios superiores es mayor que en la estatal. Para la C.A.B.A., el 90.2% de los docentes de media poseen estudios superiores completos (86.6% en gestión estatal y un 93.9% en privada), de los cuales 42.9% se ha graduado en universidades (42% en gestión estatal, siendo algo mayor en la gestión privada, 42.8%) (DINIECE, 2008).

En tercer lugar, en cuanto a las condiciones laborales, a nivel nacional encontramos que una cuarta parte de los docentes de media tienen hasta cinco años de antigüedad, aunque la situación nacional es muy heterogénea a este respecto. El porcentaje de nuevos docentes en la gestión privada es algo mayor a nivel nacional (26.8%), que en la gestión estatal (23.7%), características que posiblemente obedece a las condiciones de contratación e ingreso, sin concurso o dependiendo del puntaje, como ocurre en la gestión estatal (DINIECE, 2008).

SADOP realizó en el 2012 la Primer Encuesta Nacional de Docentes de Escuelas de Gestión Privada[4], con el objetivo de relevar las actuales condiciones de trabajo y salud de los docentes privados del país. Entre sus resultados encontramos que "El 65% de los educadores padeció estrés durante el último año, el 65% tuvo dolores de cabeza y el 72% tuvo dolores musculares, de huesos y articulaciones […] y casi un 60% padecieron nerviosismo o mal humor, y dificultades para conciliar el sueño o durante el mismo. [Además] el 32% manifestó encontrarse 'aguantando ir al baño' con mucha frecuencia durante las horas de trabajo en el colegio, debiendo esto relacionarse con el casi inexistente tiempo de descanso que tienen y con la obligación de cuidar a los alumnos en los recreos". Así mismo, los docentes declaran sentirse "presionados" por las autoridades del colegio y ante los reclamos de los padres por las calificaciones"[5].

Según los encuestados, las actividades en las horas extra-clase de gestión privada consisten en la corrección, planificación, preparación de materiales, reunión con los colegas, etc., y para el caso de la educación media, consideran es de 10 horas semanales promedio. En relación con la "excesiva cantidad de alumnos por curso", los docentes del sector privado tienen en promedio 7 cursos, 30 alumnos por curso, lo que implica 199 alumnos a su cargo.

SADOP insiste en la utilidad de estos datos para mejorar las negociaciones con los empleadores, y la necesidad de avanzar hacia un Convenio Marco[6] que regule las condiciones laborales. Consideran de suma urgencia eliminar los despidos arbitrarios que sufren los docentes privados, los contratos a término (marzo – diciembre) y la inestabilidad laboral. Para ello también es necesario regularizar la situación legal de estos docentes, así como darle herramientas al sindicato para mejorar sus condiciones. La regulación mediante un Convenio Colectivo de trabajo[7], elimina la "individualización de la relación salarial" que denuncian los sindicatos docentes, y que permite las condiciones de informalidad y precarización del trabajo.

Según la hipótesis sostenida en este trabajo, todos estos elementos se daría con mayor frecuencia entre los docentes noveles, por las condiciones de ingreso: menor antigüedad, no estar sindicalizados o afiliados a un gremio, menor conocimiento de las "reglas del juego", lo que también implica que tienen menor acceso a la información necesaria para el ascenso en el escalafón docente. Del mismo modo, poseen menos conocimientos sobre la capacitación que otorgan mayor puntaje, así como los derechos que regula el estatuto (por ejemplo reclamos ante la Junta de Clasificación).

Si relacionamos estos datos con nuestro desarrollo teórico anterior, encontramos, en primer lugar, como explicita Donaire (2012), una *intensificación de la jornada laboral*, dada la sobrecarga que implica para los docentes la cantidad de alumnos por curso, las tareas administrativas[8], la falta de tiempo entre las clases para descansar, etc. Para estos casos, Donaire refiere a una intensificación en sentido clásico marxista (una masa mayor de trabajo en un período de tiempo y un mayor desgaste de trabajo durante el mismo tiempo).

En segundo lugar, visualizamos una *prolongación de la jornada de trabajo*, dada la cantidad de horas extractase que los docentes dedican a distintas actividades, como la planificación de las clases, la corrección de exámenes (que entendemos se prolonga considerablemente para caso de un aumento significativo en el número de alumnos por cursos), asistir a misa o a las fiestas patronales, asistir o participar de las actividades religiosas de la orden o comunidad educativa a la que pertenece el establecimiento (para las escuelas confesionales).

Por último, hallamos las distintas formas de *inestabilidad laboral* denunciadas por SADOP, a través de contratos a términos, despidos arbitrarios (como herramienta "disciplinadora"), partes del pago del salario no remunerativo o "en negro", descuentos anticipados de días de paro, así como los cargos en condición de transitorios y extraprogramáticos[9], que se encuentran por fuera del estatuto docente vigente de la C.A.B.A.[10]

Recientemente, SADOP y las cámaras empresarias del sector, acordaron en el Ministerio de Educación de la Nación el mejoramiento de las condiciones laborales de la actividad, mediante la firma de un acta-acuerdo en el marco de la Comisión Negociadora de la Educación Privada, que instituyó el Convenio Colectivo de Trabajo tan esperado[11].

III. Tensiones en torno al debate por la NES y su reciente implementación.

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 establece la obligatoriedad de la escuela secundaria en todo el país. En este contexto, el Consejo Federal de Educación (CFE) (mediante las Resoluciones N° 47/08, 84/09 y 93/09), acordó lineamientos generales para la validación nacional de los títulos otorgados en las escuelas medias.

En la C.A.B.A. el debate sobre estas modificaciones comenzó en el 2011. A raíz del conflicto en las escuelas técnicas por la denuncia de la reforma inconsulta, se acordó un proceso de reflexión y construcción conjunta con toda la comunidad educativa para la elaboración de la NES[12].

Las resoluciones del CFD, prevén que el currículo de la escuela media común, constará para la "secundaria orientada" (con diez modalidades), de un "Ciclo Básico", común a todas las modalidades, y un "Ciclo Superior Orientado", a elección de cada escuela.

Al mismo tiempo, al interior de estos ciclos, se generan cambios en la caja curricular y las asignaturas y modalidades de cursada. Se prevén por año un paquete de horas denominadas de "opción institu-

cional", donde cada escuela deberá elegir entre un conjunto de asignaturas (para las escuelas confesionales, se considera catequesis entre las opciones). Por otro lado, se incluyen "espacios curriculares para la formación general" y "la formación específica" del Ciclo Orientado, que constan de talleres, seminarios, trabajo de campo (fuera del aula), "propuesta de enseñanza sociocomunitaria", y otros espacios que cada escuela deberá organizar, y entre los que los alumnos tendrán que optar[13].

Estos cambios al interior del currículo, generaron el temor de los trabajadores docentes y los sindicatos, por la eventual pérdida de puestos de trabajo[14]. Para el caso específico de los docentes del área de sociales con los que trabajo en mi tesis doctoral, las preocupaciones se basan en que las escuelas tienen que escoger entre disciplinas (por ejemplo, entre historia o geografía para 4º y 5º año). Al mismo tiempo, dentro de las escuelas de gestión privada, la dificultad se encuentra en la elección de orientación[15].

Para el caso de los docentes de escuelas de gestión estatal, se prevé que mientras se reubican las horas, éstos pasen a "disposición" de las Juntas de Clasificación, con goce de sueldo por un año. Sin embargo, en las escuelas privadas, no existen mecanismos que garanticen estos puestos de trabajo. Esta situación genera preocupación en docentes y autoridades, ya que muchas escuelas privadas no cuentan con la posibilidad económica para indemnizar a todos los docentes que quedarían desafectados. Particularmente existe una preocupación entre los noveles, ya que muchos se encuentran en calidad de suplentes, interinos, o por contratos a término, y poseen pocos años de antigüedad, lo que los transforma en el sector más vulnerable frente a los posibles despidos o recortes de horas.

Debido a los distintos reclamos de las trabajadores docentes, los sindicatos y las autoridades, recientemente se ha decidido que la reforma se implemente de forma gradual, mientras se consideren las particularidades y demandas que surgieron en cada escuela, especialmente en las de gestión privada[16].

Conclusiones

Los datos censales y la encuesta de SADOP, junto al análisis de las categorías de Donaire (2012) y Birgin (2000), nos permiten problematizar la categorización del trabajo docente dentro del trabajo formal. Si bien no podemos analizar el alcance del concepto de informalidad de forma extendida para todos los docentes, entendemos que es plausible para el caso de los docentes noveles de educación media de gestión privada, sobre todo para aquellos provenientes de sectores más vulnerables.

Asimismo, a modo de hipótesis, si comparamos el salario docente frente a la intensificación y extensión de la jornada de trabajo por las actividades extra-clase, entendemos que esa imagen del docente como "privilegiado" y parte de la clase media argentina, pierde en parte sentido y nos introduce en la cotidianidad y la especificidad del trabajo de muchos docentes.

Como analizamos desde los aportes de Groisman (2011), la informalidad se relaciona con el trabajo precario y la inserción inestable en el mercado laboral, sobre todo en las empresas más pequeñas. Podríamos decir, a modo de hipótesis, que en las escuelas medias de gestión privada este factor puede estar relacionado con el alcance de la matrícula (lo que determina su tamaño en tanto emprendimiento privado), así como el grado de subvención estatal que posea. De esta forma, aquellas escuelas que tengan una matrícula reducida y menor subvención estatal, estarán en peores condiciones para afrontar los gatos que implica la contratación del personal docente. Es allí donde podremos encontrar, con mayor probabilidad, los mecanismos de precarización laboral mencionados. Esta misma característica, genera el temor por los puestos de trabajo ante la NES, ya que no hay mecanismos previstos para proteger a los docentes que eventualmente las escuelas privadas despidan por el cambio de modalidad, las horas de "opción institucional" que elijan, o si deciden pagar como hora "extraprogramática" los nuevos "espacios curriculares".

De lo analizado en el presente trabajo, podemos esbozar la existencia de lo que denominamos la *doble flexibilidad* del sistema de regulación del mercado laboral de educación de gestión privada. En primer término, encontramos una flexibilidad que para los docentes noveles podemos llamar *positiva*, que consiste en el relajamiento de la organización burocrática en cuanto al acceso al puesto de trabajo. Aquí adquieren especial importancia los vínculos y redes que posee previamente el docente novel. En segundo término, su correlato de una flexibilidad que denominamos *negativa*, en relación con la informalidad y precarización laboral en escuelas de gestión privadas (contrataciones, despidos sin causa, etc.). La regulación del mercado laboral docente para las escuelas de gestión estatal funciona en un sentido inverso: mientras que el ingreso al sistema es dificultoso, una vez logrado, la permanencia en el cargo se encuentra prácticamente garantizada (exceptuando incumplimientos graves al estatuto docente).

Finalmente, consideramos esencial profundizar en futuras líneas de investigación el análisis de las condiciones laborales para el caso particular de los noveles y los nuevos docentes que ingresan en el sistema educativo, especialmente en el contexto actual de la implementación NES.

Notas

[1] Acuerdos laborales no permanentes o inestables, ausencia de descuentos jubilatorios, acuerdos salariales por debajo de la mínima establecida, etc., que para el caso docente implica condiciones que no garantizan la permanencia en el cargo.

[2] Según el Anuarios Estadístico 2011 de la C.A.B.A., existen para el nivel medio común (no incluye especial, adulto, ni artística) 14.173 cargos docentes, de los cuales 9.606 pertenecen a la gestión estatal, y 4.567 a la privada. Las unidades educativas de Nivel Medio totales son 648, siendo 276 de gestión pública y 372 de privada.

[3] A partir del Decreto Nacional 371/64, los docentes de escuelas privadas se encuentran regulados por el Estatuto del Docente, al igual que los docentes estatales, aunque las designaciones y las remociones están a cargo de los propietarios de los establecimientos (Ley 13.07). Por lo tanto, el "proceso de selección" no se rige por orden de mérito, sino por la "libre contratación". Tampoco cuentan con "mecanismos estatutarios de ascenso escalafonario", debidamente aprobado por el ente oficial de regulación, la Dirección General de Educación de Gestión Privada para el caso de la C.A.B.A. (Donaire, 2012: 20-21).

[4] La encuesta combinó metodología cualitativa (entrevistas en profundidad y entrevistas grupales) y cuantitativa. Abarcó a 888 escuelas y aproximadamente 4.500 docentes de nivel primario y medio de todo el país (La Tiza, 2013).

[5] "Encuesta revela el malestar docente". [en línea]. En: Notas SADOP. 17 de mayo 2013. [consulta: 20 de mayo 2013] http://www.sadop.net/article/showArticle?contId=2117

[6] "El Artículo 10 de la Ley de Financiamiento Educativo (Ley Nº 26.075) […] y el Decreto 457/2007 establece concretamente pautas en relación al convenio marco […] y las negociaciones entre los gremios y el Ministerio de Educación". Almirón, Mario. "Paritaria federal docente". [en línea]. En: Notas SADOP. [consulta: 20 de mayo 2013] http://www.sadop.net/article/showArticle?contId=1902&catId=37

[7] Según la OIT, "Los convenios colectivos constituyen un medio fundamental para mejorar y regular los términos y condiciones del trabajo y […] para determinar las remuneraciones y las condiciones de empleo de los trabajadores y para hacer posible que empleadores y trabajadores definan, mediante acuerdo, las normas que regirán sus relaciones recíprocas." (OIT, 2011: 1).

[8] Un ejemplo de esta sobrecarga administrativa para los docentes de escuelas privadas, es el sistema de información permanente con las familias a través del cuaderno de comunicaciones, donde se anotan todas las calificaciones parciales de cada trimestre (Nota de campo, abril 2013).

[9] Estos docentes son contratados por las escuelas privadas, sin aprobación oficial, y se rigen por la Ley de Contrato de Trabajo (Nº 20.744) y por el Consejo Gremial de Enseñanza Privada. El salario de los docentes de la "planta pedagógica" o permanente, son cubiertos por la subvención del estado a las escuelas privadas (según el caso, entre 40% y 100%), regulada por el Decreto Nacional 252/91 Precisamente, los salarios de los docentes extraprogramáticos, no son cubierto por estas subvenciones, además de que cobran menos la hora y sin bonificaciones, colocándolos en una situación de mayor vulnerabilidad (Donaire, 2012).

[10] Almirón, Mario. "Defendemos la estabilidad laboral de los docentes privados". [en línea]. En: Notas SADOP. 12 de noviembre 2012. [consulta: 20 de mayo 2013] http://www.rosario.sadop.net/article/showArticle?contId=1174

[11] "El acuerdo fija condiciones mínimas de trabajo para todos los docentes privados de todo el país y puede considerarse un Convenio Colectivo [permitiendo] controlar los fraudes laborales y defender los derechos de los docentes." Secretaría de publicación de SADOP. "Acuerdo paritario entre SADOP y las cámaras patronales". [en línea]. En: Notas SADOP. 2 de julio 2013. [consulta: 10 de julio 2013] http://www.sadop.net/article/showArticle?catId=36&contId=2382

[12] Para el año 2013, se previeron en todas las escuelas secundarias de la C.A.B.A., nueve "Jornadas de Reflexión", donde participará toda la comunidad educativa (equipo de conducción, docentes, no docentes, estudiantes y familias), y cinco "Jornadas para la Mejora Institucional sobre la NES", en las que par-

ticiparán los equipos directivos y los docentes. Información extraída de "Cronograma Jornadas de Reflexión de la Comunidad Educativa". [en línea]. [consulta: 2 de agosto de 2013] http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/cronograma.php

[13] Los docentes de escuela privada, temen que las horas que pasen a esta modalidad se paguen como "estraprogramáticas", con lo que se reducirían sus ingresos (Notas de campo, 3º Jornada de Mejora Institucional, 13 de agosto 2013).

[14] Ante los reclamos y posibles medidas de fuerza, las autoridades del Ministerio de Educación de la C.A.B.A. informaron que nos se perderán puestos de trabajo, y que están previstos mecanismos para proteger a los docentes que vean reducidas sus horas. Entre ellas, modificaciones en las modalidad Profesor por Cargo, horas para capacitación, proyectos instituciones, etc. Información disponible en: "Preguntas frecuentes sobre la Nueva Escuela Secundaria de Calidad". [en línea]. [consulta: 2 de agosto 2013] http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/faq.pdf

[15] Entre escuelas privadas de una misma comuna o barrio, los directivos mantienen reuniones periódicas ante esta preocupación, para organizarse en la elección de las orientaciones, intentando mantener la mayor parte de su plantel docente actual (Notas de campo, 2º Jornada de Mejora Institucional, 15 de mayo 2013).

[16] Se aplicará sólo para el primer año en el 2014, y actualmente se evalúa cómo implementarla en los cursos superiores, particularmente en las escuelas privadas a través de reuniones periódicas con los supervisores. (Nota de campo, 3º Jornada de Mejora Institucional, 13 de agosto 2013). Información disponible [en línea]. [consulta: 2 de agosto de 2013] http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/nes/pdf/CartaNES.pdf

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2006) "La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Buenos Aires: OEI.

Birgin. A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

Birgin, Alejandra (2000) "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". En: *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. [en línea]. Buenos Aires: CLACSO. [consulta: 3 de mayo 2013] http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/gt/uploads/20101010023734/11birgin.pdf

Donaire, R. (2012) *Los docentes en el siglo XXI ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Groisman, F. (2011) "Argentina: Los hogares y los cambos en el mercado laboral (2004-2009)". En: *Revista de la CEPAL* Nº 104, Agosto 2011, Santiago de Chile: CEPAL.

Groisman, F. (2013) "Gran Buenos Aires: Polarización de ingresos, clase media e informalidad laboral, 1974-2010". En: *Revista de la CEPAL* Nº 109, Abril 2013, Santiago de Chile: CEPAL.

Tokman, V. (2006) "Inserción laboral, mercado de trabajo y protección social" En: *Serie Financiamiento del desarrollo* Nº 170, Abril 2006 Santiago de Chile: CEPAL.

Documentos y censos consultados

Anuario Estadístico 2011. [en línea]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda GCBA. [consulta: 3 de mayo 2013] http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/anuario_estadistico_2011.pdf

Departamento CyMAT de SADOP (2013), "Construir un futuro con dignidad". En: *La Tiza*, Nº 56, Año 23. Abril 2013. Pp.2-4. [en línea]. Buenos Aires: Sindicato Argentino de Docentes Privados. [consulta: 3 de mayo 2013] http://www.sadop.net/Publication/1898/FilesPublication/LaTiza56_Web.pdf

Encuesta Anual de Hogares 2008 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2010) Nº 17, Año 2010. [en línea]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección General de Estadística y Censos. Ministerio de Hacienda GCBA. [consulta: 3 de mayo 2013] http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/eah_2008_demografia_educacion_salud_trabajo2.pdf

Primera Encuesta Nacional de Docente de escuelas privadas. [en línea]. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP). Resultados parciales. [consulta: 3 de mayo 2013] http://www.sadop.net/article/showArticle?contId=2117.

Censo Nacional Docente 2004. [en línea]. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación [consulta: 3 de mayo 2013] http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/Censo2004.pdf

DINIECE (2008) Boletín Nº6, Año 3, Noviembre-Diciembre 2008. Temas de Educación: "Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria". [en línea]. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. [consulta: 3 de mayo 2013] http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole6.pdf

DINIECE (2007) Boletín Nº4, Año 2, Diciembre 2007. Temas de Educación: "El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional Docente 2004". [en línea]. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. [consulta: 3 de mayo 2013] http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/bole4.pdf

OIT (2011) "La revitalización de la negociación colectiva en Argentina". En: *Notas OIT. Trabajo Decente en Argentina*. Octubre 2011. [en línea] Buenos Aires: Oficina OIT para la Argentina. [consulta: 3 de mayo 2013] http://www.oit.org.ar/WDMS/bib/publ/libros/notas_oit_negociacion_colectiva.pdf

Las familias y la escuela secundaria: nuevos sentidos, expectativas y demandas en la tarea de educar a las y los jóvenes. El caso de dos establecimientos públicos del nivel medio del Chaco

Mariana Cecilia Ojeda. UNNE – FH – Resistencia, Chaco. marianaojeda@gigared.com
María Gloria Saucedo. UNNE – FH – Resistencia, Chaco.gloriasaucedo48@hotmail.com.ar

Resumen

Nos interesa abordar la problemática de las relaciones entre la escuela secundaria y las familias de los alumnos y alumnas que asisten a ella. Cobró interés en el marco de una línea de investigación sobre el trabajo docente del nivel medio en la provincia del Chaco que, desde 2003, desarrollamos junto a un equipo en la Universidad Nacional del Nordeste en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades.

En estudios precedentes encontramos la necesidad de abocarnos a la relación entre la escuela y las familias, comprendidas en un contexto de cambios socioeconómico y cultural, y caracterizadas por un proceso de desinstitucionalización, (Tiramonti, 2003) desocialización (Bolivar 2006) y advertimos nuevos sentidos, expectativas y demandas entre ambos actores.

El trabajo realizado se centró en dos casos, una escuela pública urbana céntrica con modalidad polimodal, de la ciudad de Resistencia y una escuela rural de modalidad agrotécnica de una localidad del interior provincial. Hasta el momento se obtuvo información de una muestra de 20 familias a las que se aplicó una encuesta. A su vez, se realizaron entrevistas a informantes calificados de las escuelas.

Proponemos discutir los sentidos que ambos actores les atribuyen a la escuela media, las visiones que una tiene sobre la otra y las relaciones que se establecen entre ellas en función de la tarea de educar a las y los jóvenes.

Palabras claves

Relación escuela – familia; – significaciones de los actores escolares - .

Ponencia

I- Presentación de la problemática en la línea de investigación sobre Trabajo Docente de nivel medio en el Chaco

Esta ponencia presenta avances sobre una línea de trabajo dentro de una investigación acerca del Trabajo Docente en el nivel medio, iniciada en 2003, por un grupo de investigadores e investigadoras del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE[1].

Del trabajo de los/as profesores/as de escuela media y las políticas educativas para el sector, fundamentalmente nos interesó analizar las experiencias y vivencias de los actores implicados en estos procesos: profesores/as, directivos, alumnos/as y familias. Siempre desde una perspectiva regional, atendiendo a contextos diversos y particulares que se manifiestan en el escenario educativo de la provincia; es así como trabajamos con escuelas situadas en zonas urbanas céntricas, periféricas y rurales.

Desde aquí surgió la preocupación por abordar la temática de la relación entre escuela secundaria y familia. Al estudiar las nuevas configuraciones y significados que los propios actores docentes asignan a su labor, identificamos que se definen en función de las relaciones que establecen con las condiciones institucionales y la población escolar con la que interactúan. Estas relaciones se dan en el marco de los cambios socioculturales y políticos que tuvieron lugar en nuestro país en las últimas décadas (Veiravé, Ojeda, Delgado, Núñez, 2009).

Los cambios socio-culturales se manifiestan cotidianamente en las aulas, en los alumnos y alumnas y en sus familias. Tienen un impacto en la constitución familiar y en los sujetos, en las representaciones que todos ellos tienen de los “otros” actores educativos y forma parte de una demanda laboral constante hacia los profesores/as del nivel.

La escuela media y las familias de los/las jóvenes que asisten a ella, establecen relaciones de demandas entre sí, y es el/la profesor/a quien se encontraría en el foco de la misma. A quien los padres interpelan, reclaman y en fin, quien es el depositario de la función social que esta institución viene cumpliendo desde hace varios siglos de un modo en particular.

Desde el 2011 venimos trabajando el tema de las visiones, valoraciones, sentidos y significados que las familias atribuyen a la educación secundaria y al trabajo de los profesores. Lo hicimos dentro de dos contextos escolares diferenciados: una escuela urbana céntrica polimodal y una escuela rural de la modalidad agrotécnica[2].

Los objetivos giran en torno a la exploración de las significaciones que las familias (padres y madres) tienen sobre la escuela y el trabajo de los profesores; y lo que algunos actores escolares piensan de las familias, para conocer y caracterizar lo que saben, lo que valoran; y comprender posibles modos de relación entre escuela y familia en este nivel.

Por lo tanto, en este trabajo presentamos una descripción de los sentidos que ambos actores les atribuyen a la escuela media, las visiones que una tiene sobre la otra y las relaciones que se establecen entre ellas en función de la tarea de educar a las y los jóvenes.

II- Encuadres teóricos de la problemática

Nos posicionamos en un encuadre teórico proveniente de la sociología que nos expone el origen de los cambios culturales de nuestra época[3]. Partimos de la premisa que presenta Tiramonti (2004) acerca de la crisis de la identidad de las instituciones modernas en esta perspectiva socio-histórica. Sin caer en argumentaciones trilladas, presentaremos sucintamente las características que asume el nivel medio en su función en nuestro país, las transformaciones en la institución y en el trabajo docente así como, la relación escuela y familia.

> *"Los cambios de época suelen ir acompañados por un cuestionamiento y rediseño de la red de instituciones que articulan y sostienen el orden. Por esa razón, las crisis desatan un proceso de revisión de la pertinencia, relevancia, funcionalidad e identidad de las instituciones que hasta ese momento gozaban de un estatus aceptado por el conjunto de la sociedad"* (op. cit. 101).

II.1. El estado de situación del nivel medio. Coordenadas teóricas para la comprensión

En la construcción de nuestro sistema educativo, la educación media se inició bajo el mandato de formar a las élites políticas y preparar para los estudios universitarios (fines del siglo XIX). Progresivamente, las finalidades se ampliaron a medida que surgían demandas específicas de los sectores sociales. De este modo, también se constituyó como finalidad de la escuela secundaria, la formación de la fuerza de trabajo del Estado tales como los docentes y otros agentes de la administración pública. Este proceso en el que se constituyó el nivel educativo derivó en instituciones escolares diferenciadas para cada caso (DINIECE, 2008).

No obstante, los fines de la educación se mantienen desde aquel momento originario hasta esta parte, y son los interpelados en la actualidad. La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 expresa la permanencia de este mandato en su artículo 30. A la vez, expone el nuevo mandato de la obligatoriedad involucrando así la responsabilidad del Estado en la cobertura de este nivel educativo al universo de jóvenes y adultos que comprende. Obligatoriedad que tiene de base la inclusión social con calidad educativa (Res. CFE 84/09).

Para atender a esta demanda, la educación media ha ido complejizándose aunque esto no significó una reestructuración del nivel sino una diferenciación de modalidades y establecimientos.

La educación secundaria posee una matriz dura de difícil transformación -lo que Terigi (2008) denomina 'gramática escolar'- de larga tradición. Frente a ese núcleo duro se conforma la "crisis del nivel" o lo que Dubet (2006) denomina "crisis del programa institucional". Ya no puede aludirse a un programa de carácter universal, único, hegemonizado y homogeneizante; es preciso encontrar sentidos compartidos o construirlos en cada caso (Dubet y Martuccelli, 1998).

Las expectativas, las demandas, las experiencias de los sujetos que intervienen en el proceso educativo son diferentes entre sí, ya no son de fácil decodificación como lo eran anteriormente, cuando las instituciones se presentaban con límites claros. Entonces, surgen las quejas, las culpabilidades mutuas, los desajustes en requerimientos, las faltas de entendimiento.

En trabajos anteriores (Veiravé, Delgado, Ojeda, 2008; Veiravé, Delgado, Ojeda, Nuñez, 2006) encontramos que los discursos de los docentes y directivos develan la visión que tienen de las familias de sus alumnos, quizás solo sea desde el plano de la representación. Expresan que la familia tiene muchas expectativas de la escuela, una de ella es que contenga a los chicos y cuando no sucede, se decepcionan y quejan. Desde los docentes la educación escolar es *"la complementación de la educación de sus hijos, que en todo caso tienen que tener una base."* (Directivo de una escuela periférica de la ciudad de Resistencia). Esta 'base' de la educación familiar es lo que falta, lo que reclaman.

II.2. La perspectiva de la desinstitucionalización en la relación escuela-familia

La pérdida de sentidos referida en el apartado anterior es nominada por Tiramonti (2003, 2004) como proceso "desinstitucionalización". Es la pérdida de potencialidad simbólica de las instituciones para definir sentidos para los ciudadanos, las organizaciones, la sociedad en general. Van perdiendo su capacidad de regular las acciones sociales de sus miembros y de moldear subjetividades conforme a un proyecto de ciudadanía. El Estado, la escuela y la familia sufren estos procesos y van perdiendo sus sentidos "naturalizados" por lo que las relaciones y alianzas fundantes se vean resquebrajadas.

Esta conceptualización contribuye en la comprensión de la importancia que tiene abordar el estudio de este nivel educativo y de las relaciones entre la escuela y las familias. Si bien estas dos instituciones sociales tuvieron una alianza fundadora en su origen, postulamos la existencia de un 'debilitamiento' –considerándolo desde aquella perspectiva conservadora moderna- o bien, de transformaciones y nuevas formas que generan nuevas vinculaciones.

II. 3. Algunas premisas sobre la relación escuela-familia

La brecha entre la alianza escuela – familia hoy tiene un carácter sintomático de procesos sociales de mayor envergadura (Coronado; 2012).

En el plano de sus relaciones, Duschatzky y Corea (2002 en Tiramonti, 2004) plantean que éstas se daban en ciertas condiciones. La escuela cumplió la misión de formación y disciplinamiento del sujeto, de la conformación de las subjetividades en torno a ciertas normas y valores cuando la familia ofreció el marco de cuidado, protección y contención para el desarrollo de los niños y jóvenes. Desde esta perspectiva, advertimos ciertos procesos 'funcionales y armónicos' que no atienden los cambios que vivimos.

Pareciera que aún están permaneciendo las imágenes de la familia nuclear y de la escuela tradicional. Habría que reconocer las nuevas configuraciones, responsabilidades, desafíos, urgencias, límites y alcances de cada una.

Coronado (2012), Giovine y Martignoni (2008) y Giberti (2007) en líneas generales postulan el desplazamiento de la estructura paternofilial, monoparental, dando lugar a diferentes tipos de vinculaciones familiares. Hoy se propone hablar de familias, parafraseando a Grosman (1996 en Dustazky y Corea, 2002), lo que implica dejar de considerar la idea exclusiva de una configuración familiar entendida como normal, en base a la cual se diferencia a las demás formas como estructuras patológicas.

Así, en las últimas décadas del siglo XX y en lo que va de éste, tuvieron lugar una heterogeneidad de experiencias de diversos sectores sociales dentro de la escuela, conllevando que diversidad de familias formen parte de la institución escolar.

Cuando ambas instituciones que han sufrido cambios no se reconocen en sus nuevas conformaciones, no quedan claras las obligaciones y las responsabilidades que a cada una le cabe; por lo que las relaciones entre ambas se tornan confusas, se diluyen y fragilizan.

> *"La falta de reconocimiento es mutua… En suma, un vínculo cruzado de "carencia y exceso"… "carencia" en el cumplimiento del rol de los padres… éstos lo observan en el desempeño de los primeros. Y lo mismo sucede con los "excesos" en los que –desde la mirada del otro- caen los docentes y padres..."* (Dustazky y Corea, 2002: 85)

III- Abordaje metodológico: estrategias y técnicas.

Consideramos sustantivo abordar la problemática desde la metodología de tipo cualitativa, con la finalidad de conocer las significaciones y perspectivas de los actores sobre nuestro objeto de estudio. En este sentido, el planteamiento metodológico radica en la necesidad de hacer visibles "las voces" de las familias, (escuchar sus opiniones sobre la escuela secundaria y el trabajo de los profesores) y de la escuela-

en representación del asesor y del administrativo- (sobre la familia y sus relaciones con la escuela).

Los procedimientos que utilizamos para recoger los datos fueron encuestas semiestructuradas y entrevistas en profundidad. Las primeras, aplicadas a 20 familias, en algunos casos 1 solo integrante y en otros, a padre y madre, con las que recolectamos las opiniones sobre los sentidos y valoraciones que asignan a la escuela media en relación con la formación de sus hijos, las ideas y apreciaciones que tienen sobre el trabajo de los profesores y las tareas y responsabilidades que ellas asumen en relación con la actividad escolar. Las segundas, asignadas a informantes claves (2 asesores pedagógicos y 1 administrativo) quienes aportaron información sobre las características de los alumnos, de los profesores, las particularidades de las familias, lo idiosincrático de la escuela y el vínculo con los padres de los alumnos que asisten en el nivel medio.

El entrecruzamiento de los datos y apreciaciones proporcionados en ambos instrumentos fueron analizados e interpretados a fin de "desbrozar" (Ameigeiras, 2006) la trama de relaciones y de significaciones de los actores.

Destacamos el proceso acontecido durante el trabajo de campo porque a pesar de tener distintas dificultades que lo obstaculizaron, no han impedido el desarrollo del mismo, se nos han presentado contrariedades con la disponibilidad de tiempo de los informantes, y la localización de los hogares de las familias encuestadas.

Un aporte importante fue el de los informantes escolares que colaboraron con la recopilación de la información siendo nexos sustantivos entre las familias y las investigadoras.

En cuanto al acceso a las familias, en el caso de Resistencia, el acercamiento a las familias ha sido significativo e interesante, ya que no solamente han participado sino también, se han extendido en sus relatos expresando sus vivencias y experiencias. En el caso del acercamiento a los padres de la escuela del interior, recurrimos a la colaboración de una alumna que acompañó a las casas de las familias (5). Pero aquí cuatro padres accedieron a la administración de las encuestas y se limitaron a responder a las preguntas del instrumento.

IV. Visiones y significaciones de los actores escolares y las familias de cada institución. IV. 1. IV. 1. Caracterización breve de los establecimientos estudiados

Una de las instituciones en estudio se caracteriza por ser una escuela pública con oferta de nivel medio/ polimodal, ubicada en el contexto urbano de la ciudad de Resistencia, que atiende a una población de alrededor de novecientos alumnos de clase media que asisten en el turno mañana y comparte el edificio escolar con dos instituciones, que funcionan en el turno tarde y noche respectivamente. En cuanto a la oferta educativa presenta tres orientaciones: Economía y Gestión de las Organizaciones, Ciencias Naturales, y Humanidades y Ciencias Sociales.

En cuanto a la segunda institución en estudio se caracteriza también por ser una escuela de gestión pública, de nivel medio de jornada completa con internado, de modalidad Agropecuaria, ubicada en una localidad del interior con escasa población y con características sociales, geográficas y económicas de ruralidad. Atiende a ciento dieciséis alumnos de escasos recursos económicos, provenientes de la zona agrícola de un radio de 150 km incluidas las provincias limítrofes (Corrientes, Formosa y Norte Santa Fé).

Presenta una oferta educativa de seis años de estudio de formación básica general y secciones didácticas-productivas (Avicultura, Porcinotecnica, Huerta, entre otras) y secciones de mantenimiento como: mecánica, carpintería, entre otras.

IV. 2. La visión de los representantes escolares:

• *La mirada hacia la escuela*

En el caso del establecimiento urbano céntrico, la escuela ha sufrido cambios aunque no todos pueden advertirlo y lleva a una visión nostálgica: *"muchos creen que vamos a volver a la escuela de antes… no es la secundaria que ellos cursaron… eran otras épocas, eran otros sujetos los que enseñaban y otros sujetos los que aprendían y otras familias también…"* (Asesora escuela céntrica)

Al caracterizar esta institución en particular, la entrevistada partió del sentido y la finalidad que la escuela secundaria tuvo originalmente como escuela de comercio (luego Polimodal), lo que resalta la impronta fundacional de esta modalidad. Asimismo, indica que esta finalidad es valorada por las familias al elegir la institución: *"... Por lo general la mayoría son hijos de ex alumnos, o hijos que tienen los pa-*

pás que ejercen profesiones liberales…la mayoría sí continúa estudiando." (ibídem)

En la escuela técnica ubicada en zona rural, los informantes advirtieron los cambios operados en la institución. Uno de ellos tiene que ver con la ampliación de la oferta porque la presencia de otras modalidades como la EFA (escuela de familia agrícola) y la creación de escuelas secundarias implicaron una baja en la matrícula propia. Significando este fenómeno, la pérdida de alumnos y por consiguiente una amenaza a su existencia.

Otro de los cambios se relaciona con la incorporación del género femenino en el alumnado. Marcan la diferencia con el masculino en términos de las mayores dificultades para adaptarse a la modalidad institucional.

Ahora bien, resaltan el prestigio que la escuela brinda al egresado y con ello señalan la finalidad u objetivo institucional de esta escuela agrotécnica: la inserción laboral en el mercado de la producción agropecuaria y la continuidad de los estudios superiores en algunos casos: *"… muchos de nuestros alumnos hoy en día están muy bien porque están ubicados en distintos lugares con una buena posición… Están trabajando en distintos puntos de la Argentina con muy buena referencia.." (asesor escuela agrotécnica).*

Las expresiones de los actores educativos de ambas instituciones denotan la finalidad originaria de la escuela secundaria, los rasgos centrales y esenciales que le dan identidad a este nivel y que aún hoy, siguen permaneciendo en el marco normativo de la Ley de Educación Nacional Nº26.206. Si bien, reconocen los cambios existentes en el mismo, por ejemplo las características de los nuevos sujetos, la inclusión de las mujeres en la modalidad agropecuaria, señalan la continuidad del sentido original, la misión que tiene para la población en ese contexto en esas familias y jóvenes.

• *Cómo ven el trabajo docente*

La representante de la escuela urbana caracteriza las funciones, los cargos, las tareas que realizan los profesores de esa institución. Menciona ciertas problemáticas en cuanto a la dispersión de cargas horarias en diferentes establecimientos, lo que genera 'profesores taxis', mientras que otro sector docente tiene una mayor carga horaria en la institución. Otra de las dificultades en la función docente es la pérdida de autoridad lo que llevaría a tener problemas de disciplina.

También menciona la aparición de un nuevo rol docente con la función de profesor tutor al cual se le atribuye la tarea de mediar entre los problemas de los alumnos y los docentes, de trabajar los conflictos: *"los chicos en cada curso eligen el profesor tutor… tratamos de trabajar las problemáticas que se presentan… tratamos sobre todo de mediar en el tema de conflictos…"* (Asesora escuela céntrica).

En la escuela agrotécnica los cargos docentes tienen dos grandes diferenciaciones que hacen a la modalidad, por una parte aquellos que desarrollan la curricula disciplinar y por otra, los docentes por especialidad técnica. Ambos tienen distintas formaciones y funciones. Otra característica de esta escuela es la existencia de internado que implica una figura de tutor con función en ese ámbito realizando tareas de cuidado y acompañamiento de los alumnos y de las secciones (animales, producción).

En las caracterizaciones realizadas por los actores de ambas escuelas sobre el trabajo de los profesores, inferimos las diferentes formas de ejercer la función docente, en la que no hay un cuerpo homogéneo y en la que emerge (ya sea por demanda o por la modalidad educativa) la figura de un profesor tutor que acompañe la trayectoria escolar del alumno en contextos y problemáticas diversas.

• *Las familias desde la perspectiva de los agentes escolares*

¿Cómo son las familias de la escuela urbano céntrica? La entrevistada describe a las familias reconociendo las diferentes conformaciones familiares: *"no conviven papá y mamá… están o con la mamá o con el papá o con abuelos o con el tío… la nueva pareja de su mamá o de su papá… divorciados… concubinatos".* Dice conocer los problemas de los alumnos y de sus contextos familiares expresando que no están acompañados por sus familias, que están solos y allí se ve la necesidad de acompañamiento del profesor: *"…Yo no se si será el tema laboral que es lo que muchos plantean… los chicos están la mayoría del tiempo solos o están acompañados por los abuelos que no tienen el mismo rol, ni la misma autoridad…"* (asesora escuela céntrica)

En cuanto a la relación entre la escuela y las familias expresa que la primera convoca a los padres, los recibe, escucha y acompaña *"…desde las familias perciben que se los escucha y que hay cierto acompañamiento, no todos son reclamos, hay bastante acompañamiento…"*

La participación se da en ese marco, para informar respecto de las normas a cumplir en las relaciones con

los diferentes actores. Hay un reclamo también porque cuando solicitan otro tipo de participación, no es tenida en cuenta por ejemplo*: "... la cooperadora escolar... hicimos varias convocatorias como dos o tres convocatorias y los papás no aparecen o vienen uno o dos y nada más, o sea escasa participación de la familia".*

Identifica un punto de tensión frente a los padres en cuanto la disciplina y las calificaciones de sus hijos. También advierte una demanda por parte de los padres para tener apoyo y tratamiento de problemas de los hijos/alumnos en ciertos temas: violencia, bulimia.

En el caso rural, los entrevistados dan cuenta de una visión acerca de la peculiaridad de la familia agrícola: escasa expectativa de los padres respecto de la escuela "es perder tiempo", no le otorgan valor e importancia a la educación y al ser sujetos 'pasivos' no hacen mucho para progresar en su nivel social. Califican la familia rural respecto de ciertos comportamientos: pasividad, escaso diálogo, vida familiar en viviendas asinadas, desnutrición, pobreza, falta de asistencia a la escuela lo que demuestra desinterés, visita en ocasión de satisfacer necesidades: becas, computadoras. Expresando así una visión más bien prejuiciosa:*"...la gente está muy apagada o que se acostumbraron al sistema de vida de la forma de gobierno que tenemos, quieren tener por ahí un plan jefe, un plan familia." "...ahí en la zona como en todo lado está afectando el tema de la desnutrición, el alcoholismo, el vivir en un solo lugar todos amontonados"* (asesor escuela agrotécnica)

"...al pequeño productor le conviene que vaya mediodía el chico a la escuela y mediodía lo tiene en la casa trabajando" (administrativo escuela agrotécnica)

La participación de los padres se da en instancias puntuales, al principio y al fin de año y responde a la escuela solo en casos graves. Destacan que algunos participan en la cooperadora, que otros hacen seguimiento de la calificación de sus hijos.

Los entrevistados expresan que la escuela convoca a los padres. Hay un pedido de la escuela hacia las familias: *"siempre le esperamos porque en realidad necesitamos el apoyo de ellos, necesitamos ese acompañamiento, necesitamos estar juntos en todas las cosas... esperamos de ellos pero ellos esperan más de nosotros"* (asesor escuela rural).

La visión de la representante de la escuela urbana sobre la familia se centra en el cambio de configuración, mientras que en la rural no se menciona esta modificación. En ambos casos, se reconoce que la escuela convoca a la familia pero que esta tiene escasa respuesta de participación. Que la misma se da por temas puntuales relacionados con la vida escolar de sus hijos.

IV. 3. La visión de las familias:

• *Cómo caracterizan y valoran los padres a la escuela de sus hijos*

La mayoría de los encuestados de la escuela urbana refirió que la función de la escuela es la formación ciudadana y la función propedéutica. También mencionan el aporte que hace a la transmisión de conocimientos básicos, de valores morales y disciplina.

La modalidad de la escuela y la reputación que tiene –por la tradición en la especialidad- son las razones más frecuentes en cuanto el motivo de elección de esa escuela (aunque hay otras: elección del alumno, situaciones económicas, familiares).

Cuando expresaron lo que la escuela secundaria tendría que mejorar señalaron la relación entre los actores escolares pero no se incluyen entre ellos. También mencionaron a la formación de los profesores y los contenidos que transmiten.

En las encuestas a padres de la escuela agrotécnica expresaron que las funciones de ésta son la propedéutica y la formación para el trabajo, también indicaron la función de promover la participación activa en la comunidad y los aportes fundamentales son la enseñanza del trabajo, los conocimientos y valores y la vinculación con otras personas.

Las mejoras a promover según ellos, tienen que ver con la formación de los profesores, su presentismo y cuestiones relativas a infraestructura: el edificio y su equipamiento.

De las opiniones explicitadas por los padres se infiere la valoración sobre la escuela, en la céntrica destacan la función en la formación ciudadana y propedéutica y en la agrotécnica resaltan esta última y la formación para el trabajo. Destacan la modalidad y reputación que tienen ambas instituciones. Reclaman la formación de los profesores, solvencia en los contenidos que transmiten y mejora en la infraestructura escolar. Existe coincidencia en que ellos no se incluyen en las mejoras a la escuela y en las diferentes funciones de la misma y de la modalidad.

• Qué ven del trabajo de los profesores

En las encuestas de padres de la escuela céntrica, de la variedad de actividades que fueron propuestas en el cuestionario, la señalada con mayor frecuencia fue la de dar clases. Asimismo, reconocen otros tipos de tareas: las de tipo administrativo, la asistencia a reuniones de padres, preparación y asistencia a eventos escolares y a la capacitación profesional. Otros tipos de actividades son reconocidas pero solo en un sector del cuerpo docente y en algunas ocasiones: la contención de los alumnos, la elaboración de materiales. En su mayoría desconocen si hacen tareas en horarios extra-escolares, si tienen reuniones con directivos y colegas y si organizan tareas comunitarias.

Expresan críticas con respecto al trabajo de los profesores en relación con la falta de autoridad ante el alumno y la escases de dedicación al trabajo. A la vez, cuando realizan una demanda al trabajo docente requieren de la contención, flexibilidad, escucha. Críticas y demandas que se contraponen: exigencia – flexibilidad, autoridad – contención.

En el caso de la escuela agrotécnica, las actividades que conocen que desarrollan los docentes son principalmente las de dar clases, realizar tareas administrativas, asistir a reuniones de padres y a actos y eventos escolares. Específicamente, conocen que les enseñan a trabajar en el campo. Mientras que las tareas de otro orden, o bien desconocen o señalan que son realizadas escasamente. Llama la atención que no sepan que los/las profesores/as apoyan y contienen al alumno, que se capaciten y que organicen actividades para la comunidad.

Aunque valoran la actividad docente solicitan que mejoren las relaciones con los padres y su propia formación.

En general, todas las familias coinciden en que la tarea del profesor es dar clases, ven otras pero sin darle la dimensión real que tiene en el trabajo docente, desconocen otras tareas como por ejemplo las extraescolares y actividades con la comunidad. Ambas hacen reclamos a la formación, dedicación al trabajo y a la autoridad docente. La contención y las relaciones con los padres tampoco son vistas. Hay tensiones en demandas y reclamos en esos aspectos.

• La perspectiva sobre la relación entre ellos y la escuela

En el primer caso, la relación es valorada por los padres como buena, aunque algunos señalan que la institución no es abierta y no promueve la participación. La escuela transmite información sobre las calificaciones, sobre la cooperadora, sobre problemas con el profesor. Los padres asisten a solicitud de la escuela aunque algunos expresan que es por propia iniciativa. Otros reconocen que la falta de participación se debe a la escases de tiempo debido a las ocupaciones laborales.

Los padres expresan que antes eran "más unidas la escuela y la familia" rememorando cuando ellos eran alumnos. Reconocen que su función es ayudar con las tareas y hacer el seguimiento y acompañamiento del desempeño escolar de sus hijos. Otra de las funciones es apoyar a las autoridades de los docentes y tener una buena comunicación.

En la otra escuela, los padres valoran la relación en forma dispar porque uno dice que es muy buena, otro que es buena, otros que es regular y poca. Tres de los cuatro casos dicen que van por propio interés a la escuela, que no los llaman. Concurren para asistir a reuniones, retirar el boletín de calificaciones, asistir a actos o hablar con algún docente por la situación de su hijo. La mayor dificultad que tienen para asistir al establecimiento es la distancia. Es importante señalar que uno de ellos dice que no se promueve la participación.

Las tareas que cumplen en relación a la escolaridad de sus hijos son las de ayudar con las tareas, asistir a reuniones, actos escolares y mantener comunicación con los profesores. Una actividad particular es la de colaborar con la escuelas en actividades propias del trabajo agropecuario.

Las familias de ambas escuelas reconocen que su función es el seguimiento y acompañamiento en la tarea escolar y el apoyo a la autoridad docente. Sumado a ello, colaboran con las tareas del trabajo agropecuario particularidad de la escuela agrotécnica. Los padres plantean dificultad en la participación y que no hay mucha convocatoria que solamente los llaman para informar.

Conclusión

Hacer visibles "las voces" de las familias y de los actores educativos ha sido sustantivo para nuestro objeto de estudio. Podríamos decir, que nos ha permitido aproximarnos a las significaciones que ambos actores le otorgan a la escuela media, las visiones que una tiene sobre la otra, como también, compren-

der las relaciones que se establecen entre ambas.

La significación que ambos actores le atribuyen a la escuela radica en el sentido original del nivel medio. En tanto, los padres mandan a sus hijos por la inserción social y la posibilidad de ascenso y progreso. Eligen la escuela por la modalidad y el prestigio, y la valoran por las funciones específicas que cumple; formación ciudadana, propedéutica y para el trabajo. Reclaman ciertas modificaciones de las funciones y tareas de la institución y de los actores educativos, solicitan que los otros mejoren, sin considerar una mirada hacia sí y su relación con la escuela.

Para ambos actores el trabajo asignado a los profesores se basa principalmente en dar clase, y a su vez, le demandan el cumplimiento de nuevas tareas por ejemplo la idea de contener a los alumnos función atendible por la escuela y poco reconocida por los padres.

En tanto que en las relaciones que se establecen entre la escuela secundaria y la familia, se plantean demandas de participación y se reclaman por el desplazamiento de ciertas funciones básicas que a cada una le corresponden. Existe una indefinición de lo que realmente esperan de cada una, hay interacción, pero hay un reclamo solapado poco definido sin mucha claridad con respecto a qué es lo que se les piden y qué se piden mutuamente. En ambas, pareciera establecerse cuestionamientos cruzados con respecto a las funciones y tareas propias que parecen no cumplirse adecuadamente por cada una de ellas, generándose dificultades para definir claramente las responsabilidades con la tarea educativa. (Coronado, 2012)

> *"Hoy…las familias demandan más de las escuelas, las escuelas demandan más de las familias, la alianza entre familia y parece desplazada hacia otras coordenadas". (Brito, 2010; 26-27).*

Notas

[1] El primer proyecto-ya finalizado- fue "Vida y trabajo de los profesores de enseñanza secundaria. Institución y profesión docente desde una perspectiva intercultural". P.I. 62/04. Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE. Posteriormente, "Escuela media y Trabajo Docente en la Provincia del Chaco. Dimensiones políticas, institucionales, culturales y sociales en la configuración del trabajo de los profesores y de las instituciones educativas" de la misma institución (PI 16/07). Y luego, desde 2008 hasta 2012 se ejecutó el proyecto PICTO de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Argentina "Configuraciones y significados del trabajo docente en instituciones de nivel medio en contextos rural, urbano e interétnico de la provincia del Chaco" 2009-2012. Actualmente, se inicia un nuevo estudio de mayor implicancia "Escuela secundaria y trabajo docente en el nordeste argentino. Políticas, regulaciones y actores educativos para una "nueva escuela secundaria" PI H001/12 SGCyT – UNNE.

[2] Mediante el programa de Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas (CIN-UNNE) una de las autoras en calidad de becaria: María Gloria Saucedo y la segunda, en carácter de directora.

[3] Tomamos los aportes de Anthony Giddens, Peter Berger y Thomas Luckmann, Norbert Elias, François Dubet, entre otros (Veiravé, Delgado, Ojeda, Nuñez, 2010).

Referencias bibliográficas

Brito, A. (2010) Los profesores y la Escuela Secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Bs As. Editorial: Libros Libres. FLACSO.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Resolución N° 84/09 "Lineamientos Políticas y estratégicos de la educación Secundaria Obligatoria".* Bs As. 2009

Coronado (2012) Padres en fuga. Escuelas huérfanas. La conflictiva relación de las escuelas con las familias. Bs. As.: Noveduc.

DINIECE (2008) *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos.* Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998): En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Bs.As., Losada.

Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado.* España, Gedisa.

Giberti, E. (2007) La familia a pesar de todo. Bs. As. Noveduc.

Giovine, R. y Martignoni, L. (2008) "Nuevas y viejas interpelñaciones a la familia en el discurso escolar" en Propuesta educativa 30. Dossier La Tensión entre lo universsa y lo particular en la forma escolar. Año 17. Bs. As. FLACSO.

Tiramonti, G. (2003). *La nueva configuración de la discriminación educativa*. Bs As: FLACSO. www.flacso.org.ar/educacion/investigacion_lncdlde_conferencia.php.

TERIGI, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: porqué son necesarios, porqué son tan difíciles", en *Propuesta Educativa*, año 17, n° 29. Bs As. FLACSO.

Tiramonti, G. (comp.). (2004). La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires, Manantial.

Veiravé, D.; Ojeda, M.; Núñez, C. y Delgado, P. (2006) "La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores". En Revista Iberoamericana de Educación. España: OEI. www.campus-oei.es

Veiravé, D; Ojeda, M; Delgado, P; Núñez, C y Amud, C. (2008) "Nuevas configuraciones del trabajo docente del nivel medio. Prácticas dispersas, diversas y a la intemperie". En *VII Seminario de REDESTRADO "Nuevas Regulaciones en América Latina".* Bs As: UBA - REDESTRADO. Publicación en formato digital.

Veiravé, D.; Delgado, P.; Nuñez, C.; Ojeda, M. (2009) "Profesores de escuela media. Trabajo e identidades profesionales en tiempos de búsqueda de nuevos sentidos" En *III Congreso Internacional de Educación "Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina".* Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Acta de resúmenes. Ponencia Versión digital.

Discutir el conocimiento para transformar la escuela en el marco de un trabajo colaborativo entre docentes

Patricia Sadovsky y Ana Espinoza

Resumen

En esta presentación reseñamos algunos aspectos del proceso de producción en un grupo de trabajo compartido (elaboración, implementación y análisis de un proyecto de enseñanza) con profesores de Matemática de Florencio Varela convocados por el SUTEBA con el objetivo de repensar cuestiones de enseñanza en un contexto de creciente desescolarización en la escuela secundaria. Aunque el trabajo abarcó diferentes dimensiones, en esta presentación nos centramos en el proceso de producción en el momento de la planificación y en el papel que jugó la instancia de trabajo colaborativo en decisiones y perspectivas de los compañeros que participaron.

Palabras clave

Trabajo colaborativo- Análisis crítico del conocimiento- Condiciones de enseñanza- Inclusión Educativa

Investigar en Suteba

A fines del 2006, preocupado por los altos índices de fracaso y la creciente desescolarización en la escuela secundaria y con la convicción de que instalar el trabajo colaborativo constituye una posibilidad de cambio en la escuela, el Suteba nos convoca a investigar las relaciones que es necesario y posible establecer entre las propuestas de enseñanza y las condiciones del trabajo docente. Entendimos que para abordar la situación era insoslayable tomar como asunto de trabajo con diferentes actores de la escuela la construcción de una mirada crítica sobre la concepción de conocimiento que se juega en las prácticas escolares[1], asunto que permitiría desnaturalizar ciertos funcionamientos institucionales y concebir la necesidad de su modificación.

El trabajo de los docentes se ha concebido históricamente como "privado" e individual: no contempla ni reconocimiento de momentos en los que los profesores preparan sus clases ni espacios en los que puedan pensar modificaciones, realizar análisis críticos, ni siquiera interpretar y reelaborar las modificaciones curriculares que se les proponen. Pero aunque la parte visibilizada el trabajo de los profesores se reduce a su presencia frente a los alumnos, siempre han ocupado tiempo para seleccionar las tareas que realizarán los alumnos en las clases y para corregirlas. Sensevy (2007), al analizar la acción didáctica de los docentes considera que las tareas que ellos eligen para sus alumnos pueden concebirse como instrumentos a través de los cuales *piensan* sus clases. Sin tarea para los alumnos, no hay clase. Esto significa que todo docente dedica un momento fuera de la clase, a pensar la clase. Pero en muchos casos, éste es un momento socialmente invisible aun para el propio profesor. ¿Cómo explicar esta invisibilidad? Por un lado no está concebido como un trabajo arduo, está socialmente simplificada y reducida su complejidad tanto como está simplificada y reducida la complejidad de las actividades de enseñar y de aprender. Tal simplificación es consistente con una concepción de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje históricamente instalada en la sociedad: el aprendizaje es una consecuencia inmediata de la transmisión del profesor. Cuestión que a la vez es subsidiaria de una visión del aprendizaje según la cual es posible para los estudiantes interpretar unívocamente y de manera independiente de las propias ideas aquello que los profesores exponen en sus clases.

Asimismo, los nuevos diseños curriculares proponen una gran complejización de los objetos de enseñanza, apelan a la inclusión de los jóvenes en actividades que se proponen como intelectualmente potentes sin ofrecer la oportunidad de revisar colectivamente prácticas históricamente instaladas que tienen un sentido muy diferente del que –aparentemente- se desea desplegar. Si bien se reconoce una relación entre la crisis de la escuela y los modos en que se plasma el conocimiento –relación con la que coincidimos- no genera condiciones para que los profesores puedan reelaborar sus concepciones de enseñanza en diálogo con otras producciones y en el marco de la institución.

Tomando en cuenta estos asuntos -muy brevemente reseñados- nos propusimos una exploración en

la que tuviéramos oportunidad de entender mejor los vínculos entre condiciones de trabajo y funcionamiento del conocimiento en la escuela y, en esa medida, alimentar la definición de pedidos hacia las políticas públicas.

El sentido de las nociones de alumno productor y de docente productor en el contexto del trabajo colaborativo fueron desde el vamos un asunto central de nuestra indagación. Nuestro supuesto inicial podría formularse así: las escuela no forma jóvenes críticos si no les da la oportunidad de producir ideas, no hay estudiantes productores si no hay docentes productores y no hay docentes productores si no existe un ámbito colectivo en el cual elaborar sus proyectos. Intentamos entonces proponer elementos que nutran este supuesto.

Para conocer mejor el significado -la potencia, el alcance, las condiciones- del trabajo colaborativo, decidimos poner en marcha una experiencia que se estructurara a partir del mismo. Claro que hay muchas maneras de concebir este trabajo y no todas ubican al docente en el mismo lugar productor que teníamos en nuestra mira. Necesitábamos encontrar una en la que lográramos concretar algo que visualizamos como una necesidad imperiosa: que fuera el propio colectivo docente quien entablara un diálogo genuino entre lo que está instalado en las prácticas, los problemas de enseñanza que reconoce, lo que desearía modificar, el sentido formativo que le otorga a la escuela y lo que se propone desde "lugares" más "externos" a las prácticas escolares. Este diálogo no necesariamente ocurre cuando se interpreta que el trabajo colectivo es un espacio en el que los profesores tienen que "apropiarse" de la propuesta curricular o que es la oportunidad de acceder a las elaboraciones que la didáctica ha producido en el ámbito académico. La opción que hicimos entonces fue la de constituir un grupo de profesores de Matemática que fuera construyendo una actitud investigativa a partir de comprometerse en la tarea de elaborar, implementar, registrar y analizar el funcionamiento de un proyecto de enseñanza. El grupo se integró con profesores de matemática del distrito de Florencio Varela.

Quienes constituimos el grupo teníamos de entrada -así lo configuramos- ciertos acuerdos básicos: todos deseábamos una escuela más democrática, más confortable, con alumnos y profesores más gratificados estableciendo vínculos de mutuo respeto y con la circulación de conocimientos relevantes. Había una lectura compartida de la crisis, un reconocimiento de la desprotección (de los docentes que no tienen recursos para convocar a los pibes, de los pibes que son estigmatizados y de alguna manera abandonados).

A través de este proyecto nos propusimos conocer las posibilidades que se abren para que los compañeros: revisen sus prácticas, construyan explicaciones diferentes de las que suelen "aplicar" apelando muchas veces al sentido común, aprecien el valor de aprendizaje que tiene la comparación analítica de distintas experiencias elaboradas colectivamente … Nuestro trabajo adquirió la siguiente modalidad:

•Elaboramos colectivamente una propuesta de enseñanza en la que estuvieron presentes dos aspectos fundamentales y estrechamente vinculados: el análisis crítico de los conocimientos a enseñar y el análisis de condiciones de implementación para favorecer el involucramiento de los alumnos en las situaciones propuestas. El vínculo entre estos dos componentes fue uno de los focos de debate en nuestro trabajo y hoy podemos decir que permitió vislumbrar nuevas relaciones entre docente productor y alumno productor, entre conocimiento e inclusión educativa;

•Implementamos en cuatro aulas diferentes -y en tiempos más o menos simultáneos- la propuesta elaborada entre todos. Además del respectivo docente, a cada aula asistieron otros compañeros que observaron, registraron, interactuaron con los chicos y tomaron decisiones en conjunto que iban ajustando el proyecto elaborado en común a las condiciones de cada contexto. Esta posibilidad de realizar modificaciones en función de la marcha del proyecto fue acordada explícitamente y es desde nuestro punto de vista una condición ineludible para la constitución del docente como productor.

•Analizamos colectivamente el funcionamiento de las distintas realizaciones. Este análisis se hizo en dos planos totalmente relacionados: uno con foco en las producciones de los chicos y otro en la complejidad de la tarea de enseñanza.

Hoy estamos en condiciones de **adelantar a modo de resultado** que el análisis:

desde el punto de vista del proceso de los estudiantes,

•permitió interpretar la diversidad de estrategias propuestas por los alumnos -algunas muy originales- en términos de las relaciones puestas en juego,

•reconocer los obstáculos que tuvieron que sortear y en ese acto tomar conciencia de la complejidad

cognitiva inherente a las situaciones planteadas,

•poner en cuestión el carácter natural que muchos docentes le atribuyen a ciertos procedimientos,

•repensar "lo que es fácil para los chicos" y "lo que es difícil" -eje que atravesó las preocupaciones de los compañeros sobre todo en el momento de la planificación,

•encontrar indicadores que ayuden a reconocer puntos de evolución por parte de los chicos.

Desde el punto de vista del trabajo docente

•hizo visible la relación entre las condiciones en las que se desarrolló el proyecto y la emergencia de estrategias originales por parte de los chicos,

•permitió repensar algunas intervenciones al enriquecer la interpretación sobre las ideas de los estudiantes que las sustentaban,

•contribuyó a resignificar el sentido de algunas de las decisiones tomadas a la hora de la planificación al comparar diferentes modos de llevarlas a cabo en las distintas implementaciones que se hicieron.

El proceso de producción en el grupo: aportes para el debate

Una aclaración necesaria: Como hemos dicho, realizamos nuestra indagación con un grupo de profesores de Matemática. Es claro que el análisis del contenido específico fue un eje central de la trayectoria recorrida. Sin embargo, en tanto este trabajo se dirige a compañeros formados en diversas disciplinas, soslayaremos las cuestiones que comprometen demasiado los contenidos matemáticos y nos centraremos en algunos resultados relativos al proceso de producción de los profesores que pueden tener un alcance más general. Por ese motivo, tampoco incluiremos en este material resultados relativos al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las distintas visiones iniciales de los compañeros

> *Creo que una buena manera de relatarle esta experiencia a compañeros que no participaron es contarles que al principio teníamos mucho miedo y mucha resistencia. Y a la vez teníamos entusiasmo. Parecía que teníamos muchas diferencias entre nosotros. A medida que fuimos avanzando fuimos entrando en confianza, animándonos a hablar y encontrando puntos en común.*
>
> **Profesor integrante del equipo** en la reunión de análisis cuatro meses después de finalizada la realización de la secuencia, 30 de marzo de 2010.

Como señala la cita del compañero, el grupo estuvo formado por profesores con diferentes experiencias y posiciones. Algunos de ellos sostenían simultáneamente una actitud de mucho compromiso con sus estudiantes y una concepción de la enseñanza de la matemática centrada en la comunicación de definiciones y en la aplicación de diversos mecanismos de resolución; otros compañeros estaban más *empapados* de las ideas que se difunden a través de los documentos curriculares, con diversas posibilidades de implementarlas efectivamente; había quienes insistían en la fertilidad de plantear problemas de la vida cotidiana como si ese solo hecho alcanzara para incluir a los chicos en un trabajo potente…

También el panorama era muy diverso respecto de las expectativas que se pueden tener sobre los chicos. Efectivamente, muchos parecían pensar que incluir a los chicos y tenerlos en cuenta es concebir límites de antemano, otros en cambio pensaban desde el vamos que proponerles problemas más desafiantes era una manera de ayudarlos a aprender:

Quienes coordinábamos el equipo hicimos la opción de ir dirimiendo estas cuestiones a medida que se desarrollara la planificación compartida y no intentamos saldar las diferencias, sobre todo no intentamos hacerlo de antemano. Esta estrategia resultó productiva y permitió avances básicamente porque –creemos- las posiciones más generales que esgrimen los profesores apoyados muchas veces en ideas cristalizadas que circulan en la escuela no suelen ser estrictamente consistentes con las que surgen cuando piensan en un proyecto más específico en el que se pueden adentrar con mayores fundamentos.

Puestos a funcionar en la elaboración de una secuencia sobre función lineal que se desarrollaría en 9° año, fue más factible proponer la producción de argumentos para fundamentar cada una de las diferentes propuestas que surgían. Con el objetivo de alentar una posición investigativa en los compañeros, quienes coordinábamos insistimos una y otra vez en que las distintas alternativas que se iban barajando

tenían pros y contras y que era interesante y necesario que exploráramos en el aula el funcionamiento de cada una. Esta posición de nuestra parte nos llevó a subrayar en muchas ocasiones –no sabemos con qué grado de recepción- la importancia de fundamentar las propuestas mucho más que pensar que entre todas hay una que es ***la*** mejor. Concebir el aula como ámbito de exploración de cuestiones que quedaban planteadas como interrogantes en el grupo fue una condición importante para fortalecer la idea de un docente autónomo en posición de producción.

Trabajo colectivo de planificación: la construcción de una intención

El proceso de elaboración de la secuencia llevó 5 jornadas completas. En un primer momento analizamos algunas propuestas "cercanas" vehiculizadas a través de algunos libros de texto. Hicimos luego un análisis global del campo de ideas que agrupamos bajo el nombre de "función lineal". Aunque omitimos los detalles correspondientes, sí queremos señalar que este trabajó abarcó un recorrido por diferentes tipos de problemas que movilizan las ideas que queríamos trabajar con los chicos, conceptos (algunos más visibles que otros para los profesores), representaciones, propiedades, notaciones y las relaciones entre todas estas dimensiones. Finalmente nos adentramos en la producción de una secuencia lo cual comportaba la elección de problemas, las anticipaciones de los modos en los que los estudiantes los podrían abordar, las discusiones que se podrían generar a partir de los mismos, y las generalizaciones que se pudieran hacer. Todos estos elementos fueron configurando una intencionalidad didáctica en los docentes que fue fundamental para el posicionamiento que lograron en las clases. Entendemos por intencionalidad las expectativas que los profesores tienen respecto del funcionamiento de un cierto proyecto: el valor formativo que le atribuyen, la idea que se forman respecto de cuáles son los aspectos esenciales, el tipo de producción que esperan de los chicos….

La elaboración de la secuencia

> *Este análisis compartido nos permitió poner de relieve la relación entre los problemas que proponemos y lo que los chicos pueden producir, lo cual establece un lazo más profundo entre el proyecto de enseñanza y lo que vayan a hacer los alumnos. Ahí hay un cambio, no se trata sólo de planificar, hay un cambio en la concepción de la planificación.*
>
> **Profesor integrante del equipo** en la reunión de análisis cuatro meses después de finalizada la realización de la secuencia, 30 de marzo de 2010.

Prometimos –lo vamos a cumplir- no entrar en los detalles de la secuencia. Queremos resaltar sin embargo algunos aspectos esenciales que hacen a la relación entre discusión colectiva, concepción de conocimiento y de enseñanza.

En primer lugar empezamos proponiendo problemas que movilizan nociones relativas a la linealidad sin que los docentes enseñaran previamente el tema. Algunos compañeros se resistían a esta modalidad porque consideraban que los chicos no tendrían recursos para abordarlas. Esto le dio sentido a un profundo trabajo de anticipación acerca de cómo podrían los chicos enfrentar los problemas que estábamos pensando. Estas anticipaciones nos hacían volver una y otra vez sobre los problemas para considerar qué puntos de apoyo tendrían los estudiantes y afinar entonces la formulación de los problemas (los números que propondríamos, la manera de presentarlos, etc.). Al mismo tiempo discutíamos cómo interpretar en términos de ideas de los estudiantes esas anticipaciones que hacíamos respecto de sus posibles estrategias. Puntos de apoyo de los alumnos, estrategias posibles que podrían desplegar, ideas que las sustentan, condiciones del problema constituyeron nodos que se iban retroalimentando y organizaron la discusión sobre la secuencia.

Un aspecto especialmente interesante de esta etapa se hizo visible cuando muchos profesores interpretaban posibles estrategias de los chicos en términos de sus propias ideas (las de los profesores) sin concebir que ellos piensan desde otro sistema de relaciones y que sus estrategias no pueden entenderse como una proyección incompleta de las ideas del profesor. Veamos tramos de nuestras discusiones sobre las estrategias de los chicos, mientras discutíamos los valores que incluiríamos en una tabla, a raíz del primer problema:

- *Van a usar proporcionalidad directa, casi seguro*[2]

- ¿***Qué hacemos si todos usan proporcionalidad directa?***

- *Lo más probable es que se apoyen en diferentes valores de la tabla para hacer proporcionalidad directa. Les va a dar distinto,* ***ahí se puede marcar una contradicción****.* ***Ese es un buen motivo para poner en la tabla varios pares de valores.***

- *Seguramente* ***va a haber una diversidad de respuestas****,* ***eso va a ser interesante para plantear la discusión****: ¿cómo sabemos cuál es válida?*

- *Si ellos usan proporcionalidad directa… imaginemos este escenario: dos chicos usan regla de tres, pero apoyados en diferentes valores. Van a dar distintos resultados. ¿Cómo se dirime?* ***O sea, la interacción entre ellos va a ser fundamental.***

-*Tampoco es seguro de que porque obtengan valores diferentes digan "ah, entonces no es de proporcionalidad". Aún reconociendo que no puede ser que haya dos importes distintos para el mismo viaje, es probable que no sepan de dónde proviene el error.*

-*Según los valores en los que se apoyen para usar alguna propiedad de la proporcionalidad directa* ***pueden obtener valores inconsistentes con los datos****. Por ejemplo si toman como base el par (40 km, $1160), un viaje de 120 km costaría $3480 que es mucho más que lo que cuesta el viaje de 410 km****. Creo que los chicos no aceptarían esto. O sea, el contexto ayuda a descartar ciertos resultados****.*

- *Como les estamos preguntando por un viaje de 120 km, algunos van a sumar el precio del viaje a Tigre (80 km) con el precio del viaje a Capital Federal (40 km)*

-*Estarían aplicando una propiedad de la proporcionalidad directa*

- *Pero* ***eso ellos no necesariamente lo saben: suman porque les viene bien, no porque usan la proporcionalidad directa.***

Hemos destacado en negrita partes del diálogo anterior para subrayar la relación entre las discusiones y la elaboración de un conjunto de condiciones para los problemas que propondríamos. En primer lugar surge la necesidad de pensar cómo interactuar con los alumnos frente a la posibilidad de que, de una u otra manera, usen la proporcionalidad directa para responder la pregunta. Subyace a esta idea la intención de lograr que los alumnos modifiquen las relaciones que no son ajustadas. Esta modificación es entendida como una producción de ellos para la cual necesitan puntos de apoyo y parte del trabajo de enseñanza consiste justamente en hacer disponibles esos puntos de apoyo.

En todos estos intercambios en nuestro grupo se empieza a poner de manifiesto la distancia entre las relaciones que están en condiciones de hacer los alumnos y las que nosotros –docentes- les atribuimos a veces al suponer como obvias cuestiones que tenemos tan elaboradas que se nos vuelven "naturales". Efectivamente, el hecho de que los alumnos sumen dos valores para obtener un tercero no quiere decir que hayan aplicado conscientemente una propiedad de la proporcionalidad directa (*a la suma, la suma*, por decirlo brevemente) sino que más bien utilizan localmente una relación que *les conviene*. De manera análoga tampoco objetarán el uso de la proporcionalidad **porque nosotros les mostremos** que en los datos dados, doble de kilómetros no implica doble de importe, triple no implica triple, etcétera. Rechazar la proporcionalidad directa porque no se cumple la relación *a doble de kilómetros, doble de importe* supone saber que esa relación se cumple sólo en situaciones de proporcionalidad directa, cosa que en principio no sabemos si los alumnos conocen. Veamos un tramo de nuestra reunión donde hablábamos de esto:

-*El que dice proporcionalidad directa está diciendo también : "a doble, doble, a triple, triple" y podemos mostrar que eso no se cumple.*

-*Eso funcionaría si ellos supieran que la proporcionalidad directa incluye esa propiedad, pero no es tan probable que la tengan incorporada como vos decís. Es decir para ellos no necesariamente es el mismo paquete "hacer regla de tres" que hacer "a doble, doble", no necesariamente esas dos estrategias para ellos provienen del mismo tipo de relación.*

-*Yo creo que es mejor preguntar cuál es el precio por km*

-*Sí, para calcular precio por kilómetro van a hacer importe sobre cantidad de kilómetros y eso para dos pares diferentes, va a dar diferente.*

-***Ahí sí podríamos marcar la contradicción****. Podríamos decir: según este resultado, ¿cuánto sale el kilómetro? ¿Y según éste? Estarían basándose en dos precios distintos por kilómetros cosa que no*

puede ser.

El diálogo anterior muestra todo lo que tuvimos que *desarmar* para darnos cuenta de que muchas veces nos manejamos con el supuesto de que los alumnos tienen ligadas entre sí un montón de relaciones cuyo vínculo **justamente es lo que van a aprender a partir del trabajo en la secuencia.** En ese marco pudimos analizar diferencias entre distintas intervenciones docentes que apuntarían a poner en cuestión relaciones erróneas hechas por los alumnos y que inicialmente veíamos como equivalentes. Todo este intercambio nos ayudó a entender que los valores que pondríamos en el problema como datos podrían alentar o no la producción de ciertas relaciones. Esta toma de conciencia constituyó para nosotros un momento importante de nuestra producción: todos queríamos proponer, todos queríamos explicar por qué pondríamos uno u otro valor. De manera desordenada fuimos yendo y viniendo al tiempo que elaborábamos un criterio para decidir en el que **los chicos están *presentes* en la discusión**, **son nuestros interlocutores implícitos en el momento de tomar decisiones**. Efectivamente, se instala un *lazo* entre el problema que vamos a proponer y los recursos que los alumnos pondrían en juego para resolverlo.

Este diálogo imaginario con *nuestros alumnos*, esta anticipación acerca de sus posibilidades nos ayudó a configurar en nuestras cabezas *un estudiante que va pudiendo*, un estudiante que se involucra en un recorrido a partir de su participación en los intercambios que se sostienen en el aula, un estudiante capaz de hacer algunas relaciones a partir de las cuales podrá elaborar otras en *el juego de la clase*. A la vez pudimos vernos nosotros, con nuestras intervenciones posibles, en ese recorrido.

Vemos que el análisis abarca no sólo qué van a hacer los alumnos sino también cómo lo van a validar, cuáles serán sus puntos de apoyo para reconocer si algo está bien o no. En este contexto se explicita la importancia de que los números propuestos hagan observables diversas relaciones entre los datos y las incógnitas. La anticipación que realizábamos nos generaba alguna incertidumbre acerca de cómo sucederían realmente las cosas en la clase (*estaría bueno ver qué pasa con esto)* lo cual la transformaba en un ámbito al que iríamos no sólo a enseñar sino también a explorar el funcionamiento de nuevas alternativas.

Cerramos estos avances del proceso de elaboración de la secuencia con la *voz* de algunos compañeros, en la reunión final de balance del 30 de marzo de 2010:

- No solamente discutimos los problemas sino que fuimos viendo distintas maneras en que los alumnos podían abordarlos. ¿Cómo van a resolver esto?, nos preguntábamos todo el tiempo. Nos imaginábamos posibles resoluciones y también discutíamos qué datos poner para alentar la producción de algunas relaciones que queríamos discutir con los pibes.

- Teníamos plan A y plan B. Es un modo de planificar teniendo muy presente la clase. Muchas veces uno planifica con más distancia: uno dice les voy a dar estos problemas, pero no alcanza seleccionar los problemas para imaginarse la escena de la clase y uno adentro de esa escena. Pensar qué podían hacer los chicos nos tranquilizaba y nos animaba porque nos daba herramientas para anticipar qué discusiones podríamos proponer, qué intervenciones hacer.

- Yo creo que esos planes B fueron surgiendo del pesimismo y del optimismo del grupo. Porque si no hubieran estado los pesimistas, no hubiera surgido un plan B y si no hubieran estado los optimistas, no hubiese habido plan. Eso es lo que te da el trabajo en grupo.

- Hoy hablábamos de las características que tiene que tener la propuesta porque no puede ser cualquier situación. Tiene que ser abierta a que todos los chicos puedan encontrar alguna herramienta o algún camino. Nos decíamos si lo resuelven por este lado intervenimos de tal manera, y si lo resuelven por este otro, planteamos tal cosa.

- Al principio pensábamos que las cosas eran o no posibles en función de las características de los alumnos que tenemos. Pero al discutir qué harían los chicos frente a los problemas que les plantearíamos empezamos a darnos cuenta de que puede haber muchos recorridos distintos en los que los pibes se pueden involucrar. Esto nos ayudó a entender que las cosas no sólo dependen del grupo, sino que dependen mucho de la propuesta. No, la barrera no está en los chicos.

El grupo fue para cada profesor un sostén fundamental y al mismo tiempo comportó un compromiso

asumido que derivó en una cierta exigencia. En algún sentido podríamos decir que los profesores comenzaron a tener en sus clases un nuevo interlocutor implícito –el grupo- además de sus alumnos. Esta idea de pensar que cada compañero "dialoga" en el aula con el grupo con el que concibió el proyecto ayuda a entender que el profesor realiza ciertas acciones y porta ciertos interrogantes en función de ese diálogo.

La posición de observador como un modo de aceptar otro "juego" en el aula

Hemos señalado que el grupo se caracterizó por tolerar –no siempre sin malestar- una diversidad de posiciones. Aquellos que no estaban convencidos de lo que proponíamos pudieron expresar sus dudas, sus desacuerdos y creemos que esto operó para que permanecieran y acompañaran nuestro proyecto, aún con "reservas". Uno de estos compañeros más "distantes" nos puso en contacto con una interesante función que para él jugó ser observador de una clase. Veamos el siguiente diálogo:

C- Yo creo que en principio, por lo menos en mi caso, ***era llevar a cabo algo que yo pensaba que no iba a funcionar****. Aparte de eso, si yo hubiera sido el profesor que lo daba,* ***me hubiera incomodado tener profesores en el aula****, todo ese cambio te da como un miedo,* ***estás yendo en contra de lo que a vos te parece y te cambia toda la costumbre que vos tenés de dar la clase.*** *Vos estás acostumbrado a dar lo mismo y de la misma manera siempre y* ***en el grupo había toda una variedad de opiniones****….*

P- Se complica tener que llevar al aula como, responsable de la clase, algo de lo que uno no está convencido. Pero desde la posición que tuviste que fue participar del equipo y ser observador en el aula, ¿ves eso como una cosa intermedia que te ayudó a modificar?

C- Sí, ***solo no lo hubiera hecho****. Siempre que termina el año trato de fijarme lo que me parece que funcionó o no, y al otro año cambio o vuelvo,* ***pero utilizo la misma metodología que no es la que usamos acá, pero al estar en el grupo…***

P- Podríamos decir que en tu caso que estabas más distante de las cosas que se estaban plateando acá, el hecho de participar integrado al grupo pero en condición de observador te permitió acceder a algo que no hubieras estado dispuesto a implementar vos solo

C- Sí, darte la posibilidad de ver otra cosa…, porque quizás estás seguro de eso porque es lo único que haces, cuánto más conoces o más ves...

Este compañero acompañó nuestras elaboraciones desde una posición muy crítica respecto de lo que proponíamos. Sin embargo, pensamos que por el hecho de que pudo manifestarse, permaneció en el grupo y realizó las observaciones. Fue justamente esta posición de observador la que "le mostró" unos chicos que él no podía imaginar, un aula en la que los estudiantes trabajaban y producían. Nos parece interesante, pensando en procesos de cambio, el considerar la observación en las condiciones en que se realizó en este proyecto, como una oportunidad para algunos profesores de acceder a *otros posibles*.

Para seguir pensando

El trabajo realizado permite reafirmar la potencia de la producción colectiva para imaginar y llevar adelante escenarios de clase en los que estudiantes y profesores interactúan de manera potente con relación al conocimiento. Creemos que los resultados reseñados en este material no son independientes del posicionamiento crítico de los compañeros que participaron del grupo y no es razonable pensar que podrían auspiciarse producciones más o menos equivalentes para cualquier grupo de profesores.

Asimismo, pensando en la extensión de estos espacios colectivos cabría preguntarse qué formación, qué características deberían tener los coordinadores de grupos de trabajo en las escuelas. Hay ahí algo que sobre lo que es imperioso avanzar pero que supone la concepción de nuevos puestos de trabajo –y la formación de las correspondientes personas que los ocuparán- capaces de sostener estos procesos de producción en las escuelas.

Notas

[1] Sin desconocer los aportes que otras perspectivas que miran el problema de la crisis de la escuela.

[2] La estrategia de proporcionalidad directa es "incorrecta" para el problema planteado.

Referencias bibliográficas

Bednarz, N. y Proulx, J. (2010). Développement professionelle des enseignants en mathématiques. En B. De Lièvre, A. Braun, V. Carelle y W. Lahaye (ed) y L. Dionne (coord. du numéro), Éducation et formation. Travail en communautés, collaboratin et partenairiats pour le développement professionnelle des enseignants,e-293, pp.21-36. Université de Mons, Bélgica.

Charlot, B. (2006). La relación con el saber. Elementos para una teoría. Montevideo: Ediciones Trilce.

Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : Presses Universitaires de France.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation [En red]. Revue des sciences de l'éducation, 27 (1), pp. 33-64. Disponible en http://id.erudit.org/iderudit/000305ar

Fernández, G., Clot, Y. (2007). Instrumentos de Investigação. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. Revista digital Laboreal, Fundação para a ciência e a tecnologia, Portugal: UP.

Peltier- Barbier, M. (dir.). (2003), Dur pour les elèves. Dur pour les enseignantes. Dur d`enseigner en ZEP. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Robert, A. (2003): De l´idéal didactique aux déroulements réels en clases de matematiques: le didactiquement correct, un enjeu de la formation des (futurs) enseignants (en collège et lycée). Point de vue. Didaskalia. Nº 22.

Robert, A. y Roglaski, J. (2002). Le système complexe et coherent des pratiques des enseingnats des mathématiques: une double approche. La revue canadienne des sciences, des mathématiques et des technologies, 2(4), pp. 505.528.

Roditi, E. (2011)). Recherches sur les pratiques de enseignants en mathématiques: apports d´une intégration de diverses aproches et perspectives. Note de synthèse presentée pour l´habilitation à diriger des recherches. Faculté des sciences humaines et sociales. Sorbonne. Université Paris Descartes.

Sensevy, G (2011): Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruselas: De Boeck.

Trabajo docente y demandas familiares. La opinión de las familias que tienen hijos en una escuela secundaria pública del Chaco

María Delfina Veiravé (UNNE-Chaco) dveirave@gigared.com
Johanna Malena Jara (UNNE- Chaco) jara.johannamalena@gmail.com

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto denominado "Escuela media y familia: sentidos atribuidos al trabajo del profesor en contexto urbano y rural de la provincia del Chaco" cuyo objetivo es explorar los sentidos que construyen las familias acerca del trabajo del profesor en contexto urbano y rural de la provincia del Chaco. Partimos de la hipótesis de que los sucesos políticos, sociales y económicos que tuvieron lugar en nuestro país en la última década, derivaron en múltiples procesos de fragmentación, desinstitucionalización, desigualdad educativa y en efecto, estos procesos de desinstitucionalización afectaron tanto a la escuela como a la familia.

Nos proponemos presentar resultados parciales de la investigación que da cuenta de los sentidos que construyen las familias que envían a sus hijos a una escuela secundaria de la ciudad de Resistencia, acerca del trabajo del profesor, tratando de mostrar principalmente las opiniones de las familias acerca de las principales tareas de los docentes, dificultades y condiciones que configuran el desarrollo de las mismas y demandas familiares.

Esta investigación se enmarca en la metodología principalmente cualitativa, con un enfoque sociológico. Los datos dan cuenta de: los padres reconocen la centralidad que tiene en el trabajo de los profesores la tarea de enseñar. Asimismo, dan cuenta de otras tareas que complejizan su trabajo. Demandan que la relación pedagógica del docente con los alumnos implique un vínculo de formación y de atención al joven. Reconocen el bajo prestigio social de la profesión e identifican algunos rasgos del deterioro de la relación docentes-padres-alumnos.

1. Presentación del estudio y problematización del objeto

Esta ponencia presenta resultados parciales del proyecto desarrollado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, denominado "Escuela media y familia: sentidos atribuidos al trabajo del profesor en contexto urbano y rural de la provincia del Chaco".

El trabajo que aquí presentamos pretende poner a discusión y reflexión algunos resultados parciales de la investigación que da cuenta de los sentidos que construyen las familias que envían a sus hijos a una escuela secundaria pública de la ciudad de Resistencia, acerca del trabajo del profesor. Interrogamos a los padres acerca de su opinión sobre el trabajo de los profesores de sus hijos y de manera más específica sobre: ¿Cuáles son las tareas que realizan los profesores? ¿Qué dificultades observan en el desempeño de la tarea docente? y ¿qué demandas realizan a los profesores?; así como nos interesó ver ¿Cómo caracterizan las familias la relación con los profesores? y ¿qué opinan acerca de la valoración social que tiene la profesión docente?

La investigación se enmarca en una línea de trabajo en la Facultad de Humanidades que en los últimos años viene estudiando el trabajo docente en el nivel medio en la provincia del Chaco, buscando comprender las configuraciones y significados que los docentes adoptan en sus trayectorias laborales en contextos escolares diversos. Estas configuraciones se definen en función de las particulares relaciones que establecen con las condiciones institucionales, la población escolar con la que interactúan y la confluencia de cambios socioculturales y políticos que tuvieron lugar en nuestro país en las últimas décadas, enmarcados especialmente en los efectos de las políticas y reformas neoliberales de los 90 y los posteriores cambios a partir de la Ley de Educación Nacional[1].

Nuestra investigación tiene como propósito aportar al conocimiento del trabajo docente en nuestra región pero desde las perspectivas y percepciones que tienen las familias de los educandos. En el estudio sobre los significados del trabajo docente es fundamental conocer los sentidos que los propios actores le dan a sus prácticas pero también resulta interesante explorar y sistematizar los sentidos que

construyen otros actores que forman parte de la cotidianeidad escolar y que entendemos, aportan a la configuración del trabajo del profesor.

Desde esta perspectiva, los objetivos que alentaron nuestra investigación, busca explorar los sentidos que construyen las familias acerca del trabajo del profesor, lo cual también implica indagar en los sentidos que le asignan a la escuela secundaria y a sus propias tareas y responsabilidades en relación a la actividad escolar de sus hijos.

Partimos de la hipótesis de que los sucesos políticos, sociales y económicos que tuvieron lugar en nuestro país en la última década, derivaron en múltiples procesos de fragmentación, desintitucionalización, pobreza, desigualdad educativa y en efecto, estos procesos de desinstitucionalización afectaron tanto a la escuela como a la familia (Dubet en Tiramonti, 2004). Evidenciándose así, la ruptura de un campo de sentidos compartido por el conjunto de las instituciones y de los agentes que circulan por ellas, y el desarrollo de múltiples espacios de sentido en los que se articulan estrategias institucionales y familiares. Estas últimas resultan de la lectura que las familias hacen de su situación social y de los recursos que esperan que la escuela aporte para conservar o mejorar sus posiciones sociales. En las estrategias escolares confluyen las demandas de las familias, las historias institucionales y la particular lectura que las instituciones hacen de su función en relación con los grupos que atienden (Tiramonti, op.cit. pág. 27)

Diversos estudios coinciden en que la socialización familiar es tan débil que no alcanza para incorporar a sus hijos a los patrones de conducta socialmente aceptados; en consecuencia, las familias interpelan a la escuela para que ocupe su lugar. Evidenciándose así, un fenómeno de transferencia de responsabilidades socializadoras de la familia a la escuela (Tiramonti op. Cit., Bolivar 2006, Miranda, 1995, Veiravé y otros, 2008).

Estudios recientes en nuestra provincia sobre trabajo docente desde la mirada de los profesores, evidencian que la asunción de nuevos roles por parte de los profesores, ligada a las múltiples demandas que recaen hoy en las instituciones educativas, impactan fuertemente en la configuración laboral, haciéndose ésta más compleja por la coexistencia de diferentes funciones que tensionan entre sí, y que debe resolver el profesor en su cotidianeidad. La mayoría de los profesores desarrollan en la cotidianeidad, un conjunto de tareas que tienen que ver con la contención afectiva y la asistencia que demandan los alumnos: la necesidad de escucharlos, asesorarlos aún en cuestiones personales, asistirlos con ropa, alimentos, materiales, etc. Esto responde a la situación de "vulnerabilidad" en la que se encuentran muchos de los jóvenes que asisten a la escuela media, producto de procesos socioeconómicos y culturales más amplios que impactan crudamente en la escuela. (Veiravé y otros, op. Cit.)

2. Abordaje teórico – metodológico

Los datos producidos en este estudio provienen de cuestionarios realizados a padres de alumnos que se encontraban cursando el ante último año de una escuela secundaria ubicada en el centro de la ciudad de Resistencia, en la provincia del Chaco. El criterio de decisión se fundamenta en que esos padres ya poseen una trayectoria en la escuela media, lo cual supone una cierta experiencia y percepción formada - en relación con otros que recién comienzan a transitar la institución - respecto a los temas que nos interesa abordar en este trabajo.

La encuesta aplicada a las familias indaga sobre cuatro dimensiones principales a saber: datos del grupo familiar, opinión acerca de la escuela media, opinión acerca del trabajo del profesor y opinión acerca del rol de la familia en la escolarización de los hijos.

Los sujetos que respondieron el cuestionario pertenecen en su mayoría a una familia tipo nuclear o tradicional, constituida por madre, padre y tres o cuatro hijos; la mayoría de los padres profesionales y vinculados laboralmente a la administración pública.

De acuerdo a la naturaleza del objeto de estudio, la perspectiva desde donde se lo aborda y el propósito mismo de la investigación, consideramos nuestra investigación de tipo predominantemente cualitativa porque busca indagar el punto de vista y los significados atribuidos por las familias al objeto de estudio a través de sus testimonios. En el sentido de que la investigación cualitativa *"se interesa, en especial, por la forma en que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por sus relatos"* (Vasilachis de Gialdino, 2006: 29).

Abordamos el estudio desde un enfoque socioeducativo tratando de captar la realidad social a través

de la mirada de los actores educativos y los sentidos construidos sobre la realidad escolar, en las dimensiones que fueron ya mencionadas (la escuela secundaria, el trabajo del profesor y su propio rol como padres en la escolarización de los hijos), analizadas en su relación con el contexto social, cultural e histórico de pertenencia. Nos interesa la comprensión situada, pertinente y significativa de la práctica social de las y de los sujetos y colectivos más que el descubrimiento de leyes de comportamiento universal (Cifuentes Gil, 2011).

3. Principales avances y problemáticas surgidas en la investigación

Señalaremos algunas apreciaciones respecto a: 1. El desarrollo metodológico de nuestra investigación, sobre la experiencia del trabajo de campo y el contacto con las familias; 2. Las aproximaciones conceptuales y empíricas sobre el objeto de estudio.

3.1. Sobre la metodología y el contacto con las familias

Del trabajo realizado con las familias podríamos señalar como principal obstáculo en el desarrollo de nuestra investigación, la dificultad para establecer el contacto con los padres y en efecto, el tiempo que demanda ubicarlos en sus domicilios y disponer de sus tiempos influye en el cronograma establecido en nuestro proyecto.

El contacto con la institución se realizó sin dificultades y se realizaron entrevistas a informantes claves que elegimos a aquellos que tienen mayor contacto con los padres o tutores de los alumnos, como el asesor pedagógico y preceptores.

Para el contacto con las familias, distribuimos a los alumnos que se encontraban cursando el segundo año polimodal, en sus seis divisiones, sesenta notas dirigidas a los padres en las cuales presentábamos nuestro proyecto y les solicitábamos su autorización para concurrir a sus domicilios a realizar la encuesta; de las sesenta notas solo diecisiete padres respondieron afirmativamente; aquellos que no aceptaron responder la encuesta señalaron por la falta de tiempo, otros no fundamentaron su decisión y hubieron alumnos que no devolvieron las notas. Esta instancia acarreó tiempo y luego también, encontrar a los padres en sus domicilios a pesar de haber acordado horarios, lo cual significó asistir más de una vez hasta concretar el encuentro.

Rescatamos como positivo el hecho de que la mayoría de las familias respondieron con buena predisposición a nuestro trabajo y asimismo, expusieron que no tienen un espacio y tampoco en la escuela para exponer sus inquietudes y preocupaciones sobre la educación de sus hijos, y en este sentido, algunos de ellos vieron en nuestro trabajo una posibilidad de ser escuchados y uno de los padres nos advirtió *"espero que esto no quede en papeles nomas"*. A partir de esta postura del sujeto investigado vimos interpelado nuestro propio rol como investigadores. Nos preguntamos ¿qué aportes y contribuciones nos corresponde realizar a partir de nuestra investigación? Qué formas de devolución y de intervención se pueden pensar a partir de los resultados del estudio? ¿Hasta dónde podemos tomar decisiones? ¿Dónde termina nuestro trabajo? ¿Qué compromiso debe asumir un investigador?

Vale señalar que elegimos la modalidad de que el cuestionario fue administrado personalmente por nosotros. Este contacto directo y nuestra mediación en las preguntas llevaron a que muchos de los padres no se limitaran a las preguntas cerradas sino que por el contrario, justificaban y explayaban ampliamente sus respuestas, en algunos casos, dando lugar a la interacción con el investigador a modo de entrevista. La aplicación del cuestionario de este modo se vio enriquecido en cuanto a la información que obtuvimos y las posibilidades de su análisis e interpretación.

3.2. Aproximaciones de sentido sobre el trabajo docente visto desde las opiniones de las familias

Las tareas del profesor y las demandas familiares

Los padres reconocen la centralidad que tiene en el trabajo de los profesores la tarea de enseñar. Asimismo, dan cuenta de otras tareas que complejizan su trabajo, agregando funciones y actividades. Por eso plantean que las tareas que realizan con mayor frecuencia los docentes es dar clases, además desarrollar actividades administrativas, asistir a cursos de capacitación, a reuniones de padres y actos escolares.

Los padres reconocen que solo algunas veces y no todos los profesores brindan apoyo y contención a los alumnos, y nunca organizan actividades que involucren vínculos con la comunidad.

También en las respuestas se advierte una dispersión respecto de los padres que saben o reconocen que los profesores realizan actividades escolares fuera de los horarios de clase.

Demandan que la relación pedagógica del docente con los alumnos implique un vínculo de formación, de atención al joven que supere la transmisión de contenidos escolares.

Algunos testimonios clarifican esta posición:

> *"Además de dar clases se debe crear una comunicación con el chico, no es venir dar clases y te vas. Despertar interés"* [Enc. N° 2]
>
> *"Yo creo que hoy en día no es únicamente dar clase o sea no podes únicamente dar clase, más por la situación que se vive hoy en día, con los problemas sociales, económicos que hay y creo que uno, cómo te dije, hoy se tiene que relacionar más con el alumno"* [Enc. N° 6]
>
> *"No se supedita nada más a dar clase. Es la persona que contiene y educa a su alumno"* [Enc. N° 12]

Además, reclaman un mayor compromiso del docente con las acciones institucionales que se advierte en la ausencia de actividades comunitarias y en eventos escolares.

Estas citas textuales de las palabras de los padres, dan cuenta que entienden que la tarea del profesor excede la de la enseñanza en tanto instrucción y esperan del profesor un vínculo más cercano con el joven, que incluya acompañamiento, contención y educar en valores.

El análisis de las opiniones respecto de cuáles deberían ser las principales tareas de los profesores acentúa lo expuesto. La mayoría coinciden en que debería ser dar clases, lo que supone tener actividad con regularidad y ocuparse más de la enseñanza. Además de reconocer la importancia de apoyar y contener al alumno en situaciones problemáticas. Luego las opiniones se dividen en preparar las clases, capacitación, organizar actividades para la comunidad y relacionarse más con los padres y mantenerlos informados sobre el desempeño de los alumnos.

Por otra parte, reconocen el bajo prestigio social de la profesión e identifican algunos rasgos del deterioro de la relación docentes-padres-alumnos marcados por la indisciplina, falta de respeto, pérdida de autoridad docente.

> *"La profesión docente no es valorada por la sociedad. Porque hoy en día creo que también se le recarga mucho al profesor con estos problemas que hay, con los problemas de indisciplinas que hay, por ahí muchos padres creen que es la responsabilidad de ellos de educarlos a los hijos, cuando los hijos ya en el seno familiar tienen que ser educados. Y el profesor lo que hace es enseñar sus contenidos, puede enseñar valores también obviamente no, pero ya educados creo que vienen de la casa, de la familia. Y no se valora mucho al docente con respecto a la educación que da"* [Enc. N° 6]
>
> *"La profesión docente es poco valorada por la sociedad. Es mi caso que yo valoro poco. Por todo lo que estamos pasando, por la falta de herramienta, la falta de compromiso, también yo veo mucho en los profesores. Hay que comprometerse más con la docencia más a fondo. Por ahí vio el tema de los paros, uno tiene derecho hacer paro, pero muchos se abusan"* [Enc. N° 5]

Dificultades que identifican en el trabajo de los profesores

En relación a las dificultades que identifican las familias en el trabajo de los profesores se evidencian múltiples opiniones entre las cuales predominan. La falta de condiciones edilicias y equipamiento en la institución respecto de la disponibilidad de equipos para tener el confort mínimo para la enseñanza, como lo es para la agresividad del clima de la región, los equipos de ventilación en las aulas. También refieren a otros aspectos como la sobrecarga de tareas de los profesores. Asimismo mencionan los problemas de indisciplina de los alumnos y la falta de estudio. Por último, reconocen la falta de participación de los padres en la actividad escolar de sus hijos. Sobre este último aspecto rescatamos algunas citas de los padres para dar cuenta de lo expuesto.

> *"Ahora porque se le da más prioridad al comportamiento, al alumno, y actitudes, y el profesor no se puede defender. Un alumno le pega al profesor y ya no se le respeta y los padres de los alumnos tampoco. Los chicos hacen lo que quieren"* [Enc. N° 11]

> *"Porque se perdió el respeto. El docente era el segundo mamá, papá y ahora nada. Y cuando los padres van a la escuela le agreden a los profesores por supuestos que tiran abajo la educación [...] el docente perdió autoridad, no puede hacer nada, ni gritar. Lo sancionan" [Enc. N° 15]*

> *"algunos ganan el sueldo porque corren de una escuela a otra" "ellos ganan montón porque corren de un lado a otro y ¿la calidad educativa?" [Enc. N° 9]*

Entendemos que las familias reconocen que los docentes desarrollan su trabajo bajo múltiples condiciones que dificultan su trabajo y que tiene que ver no solo con lo que sucede en la cotidianeidad escolar atravesada por la indisciplina de los alumnos y la falta de estudio, el poco acompañamiento de los padres, sino también por otras cuestiones que responden a las condiciones de producción del trabajo pedagógico. Los padres reconocen que dadas las condiciones sociales y económicas los profesores deben trabajar en más de una institución derivando de esta manera en la sobrecarga de tareas. Asimismo, los padres coinciden en que el sueldo de los docentes es bajo en relación con las tareas que realizan y que la profesión docente no es valorada por la sociedad como en otras épocas.

Como expusimos anteriormente, las familias reconocen su escaza participación y apoyo en las actividades escolares dentro de la institución, si manifiestan colaborar con las tareas de los hijos en la casa y solo asisten a la institución escolar para retirar la libreta de calificaciones o cuando surgen problemas de indisciplina; lo cual da cuenta claramente la relación que mantienen los padres con la escuela secundaria y sus profesores.

4. Consideraciones finales

Es relevante afirmar que no solo los profesores reconocen la multiplicidad de tareas que tiene el docente en la actualidad, según lo muestran otras investigaciones, sino que este estudio nos permitió identificar que las familias también reconocen y no solo eso, sino que demandan y afirman que es parte de la tarea docente comprender y apoyar al alumno, reconocerlos como personas en su singularidad, con sus problemas y particularidades; mantener informados a los padres sobre el desempeño escolar y las dificultades de sus hijos; organizar actividades comunitarias y participar de las reuniones de padres; realizar capacitaciones, actividades administrativas y preparar las clases. Es decir, que el trabajo docente no se agota en las prácticas pedagógicas porque remite a otros campos que inciden sobre la realidad escolar inmediata (Ojeda y Núñez, 2009).

Notamos que el proceso de desinstitucionalización está implicando también el quiebre de sentidos acerca de la función de las instituciones educativas, en nuestro caso particular, las de nivel medio, y en consecuencia, un cuestionamiento al rol de los profesores, que aparecen multi-demandados para desarrollar tareas que exceden la enseñanza, tales como aquéllas vinculadas con la contención afectiva (Veiravé y otros, op.cit.)

Por último, señalamos que el estudio de las opiniones, demandas y expectativas familiares en relación a la educación secundaria y al trabajo del profesor, resulta sumamente relevante para pensar en las funciones de la nueva escuela secundaria que propone la Ley de Educación Nacional.

Notas

[1] Proyecto Picto-UNNE N°197/07- Configuraciones y significados del trabajo docente en instituciones de nivel medio en contexto rural, urbano e interétnico de la provincia del Chaco. Dir: M. Delfina Veiravé (2007-2011)

Referencias bibliográficas

Cifuentes Gil, R. M. (2011) "Diseño de Proyectos de investigación cualitativa", NOVEDUC, Buenos Aires, Argentina.

Bolívar, A. (2006). "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común" En: *Revista de Educación*, 339. Universidad de Granada. Pp. 119-146.

Jara, J. M. (2010). “Escuela media y familia: sentidos atribuidos al trabajo del profesor en contextos urbanos, rurales e interétnicos”. Proyecto de Beca de Investigación aprobado por Resolución N° 1115/09 de la Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste.

Jara, J. y Veiravé, D. (2011) La relación escuela-familia en el marco de las transformaciones sociales de la última década. PRE-CONGRESO ALAS 2011. Preparatorio del Congreso Recife 2011 Fronteras abiertas de América Latina: geopolítica, cambios culturales y transformaciones sociales. Preparatorio del XXVII Congreso ALAS, Buenos Aires 2009. Centro de Estudios Sociales, UNNE. 11 al 13 de mayo de 2011, Resistencia.

Miranda, R. A. (1995). “Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia escolar”. En: *Perfiles educativos.* Enero-marzo, Número 67. Universidad Nacional Autónoma de México. México D. F.

Ojeda M. y Núñez, C. (2009). El trabajo del profesor de secundaria en contextos escolares y sociales diversos. Características asumidas y sentidos atribuidos por los propios actores. En: Revista Digital Nº 1, del Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia-Chaco, junio de 2009, 15 pp. Publicada en la página web de la Universidad Nacional del Nordeste-Facultad de Humanidades http://hum.unne.edu.ar.

Proyecto Picto. Código: 2007-00197. Configuraciones y significados del trabajo docente en instituciones de nivel medio en contextos rural, urbano e interétnico de la provincia del Chaco -Universidad Nacional del Nordeste. Proyecto Aprobado por Resolución Nº 163/08 del Directorio de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Dirección: Profesora Delfina Veiravé.

Tiramonti, G. (comp.). (2004). La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires, Manantial.

Vasilachis de Gialdino, I (coord) (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa”.* Barcelona: Gedisa.

Veiravé, D. Delgado, P. y Ojeda, M. (2008). Los profesores frente a las demandas sociales de inclusión, retención y contención en la educación media. Análisis de una problemática de la institución educativa y del trabajo del profesor en nuestra región. Coloquio de Estudios Sociales. Moglia, pp. 261 -279, Corrientes, 2008.

Veiravé M. D. y Otros (2008). Nuevas configuraciones del trabajo docente del nivel medio. Prácticas dispersas, diversas y a la intemperie. Red ESTRADO/CLACSO. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación. Instituto en Ciencias de la Educación. Buenos Aires: UBA Http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html. ISNN1980-6744.

Veiravé, M. D. (2010). Mutaciones y continuidades en los escenarios socioeducativos de la escuela media: prácticas y sentidos del trabajo docente. Procesos y condiciones del trabajo docente. VIII Seminario Internacional de la REDESTRADO. REDESTRADO/CLACSO/Universidad de Ciencias y Humanidades de Perú, pp. 1-12, Lima, Perú, 2011

Veiravé M. D. y Otros (2010) Comprender el trabajo docente en escuelas medias públicas de la Argentina: aproximaciones teóricas para analizar su complejidad. VIII Seminario Internacional REDESTRADO “Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano. Entre la mercantilización y la democratización del conocimiento”. Red de Estudios sobre Trabajo Docente (REDESTRADO) de la CLACSO. Lima, Perú. Agosto de 2010.

Eje 2
Regulaciones de la carrera docente

Eje 3
Políticas educativas y trabajo docente

Coordinadores:
Patricia Delgado - Pablo Imen

Eje 2: Políticas educativas y carrera docente. Los dispositivos de regulación y la estructuración de la carrera docente en la actualidad y/o en perspectiva histórica. Las normativas que ordenan y regulan la carrera y el trabajo docente. Las trayectorias y los recorridos de los y las docentes. Profesionalización, autonomía y carrera docente. Carrera docente y condiciones de trabajo. Las diversas concepciones sobre la carrera y los sentidos que adquiere para los y las docentes. Los debates sobre la carrera docente, los proyectos de reforma y las propuestas alternativas…

Eje 3: Las políticas gubernamentales para la formación y el trabajo docente. Políticas de formación continua y desarrollo profesional de los docentes. Los temas de agenda para la formación y el trabajo docente en el contexto internacional, regional y/o nacional. Las propuestas de los organismos internacionales, mutilaterales y regionales. Las políticas en la perspectiva de las organizaciones sindicales. Los debates y las propuestas en torno a las carreras laborales de los docentes. Las políticas de evaluación y responsabilización de los docentes. La formación del magisterio y los escenarios de trabajo. Propuestas de profesionalización y autonomía. Continuidades y rupturas respecto entre las políticas actuales y las implementadas en la década de los ´90. Los desafíos de la inclusión educativa y social. Culturas institucionales y trabajo docente. Transformaciones culturales, nuevas tecnologías y trabajo docente…

El proceso de selección de Directivos Transitorios en el Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires: una primera aproximación

Cruz, Jorge - UNTREF - Buenos Aires, jorgjujuy@yahoo.com.ar
Canabal, Ariel - UNTREF - Buenos Aires, ariel344@gmail.com

Resumen

La presente ponencia pretende compartir los resultados de un trabajo final de graduación en Ciencias de la Educación, en el contexto de una investigación mayor encuadrada en el Programa de Incentivos de la Universidad Nacional de Tres de Febrero[1].

El objeto de ese trabajo fue analizar el proceso de selección de los directivos de Nivel primario en la provincia de Buenos Aires, deteniéndose en particular en la prueba de selección de Directivos Transitorios.

En estos tiempos en los que vuelve a ponerse en cuestión el lugar de la gestión directiva como un lugar relevante para mejorar la capacidad del sistema de ser inclusivo y democrático, nos parece pertinente compartir el análisis del procedimiento de selección, así como las opiniones vertidas por sus protagonistas y nuestras primeras conclusiones sobre este aspecto de la trayectorias directivas, integrante de las regulaciones propias de la carrera docente en esta provincia de la Republica Argentina.

Introducción

Los "directores" son un actor central a nuestro criterio en relación a la dinámica propia de las instituciones, en particular dentro de la complejidad del Sistema Educativo Argentino. A nuestro parecer hay una constante que lo atraviesa en cuanto a su quehacer profesional, diacrónica y sincrónicamente y es la inestabilidad y la imprevisibilidad. Esto se ha ido conformando sobre todo en los últimos 20 años, atravesados por varias gestiones políticas de distinto signos y varias crisis (la más profunda en los comienzos de la década del 2000). Dentro de este macro contexto, cada rol del sistema, tanto los roles más políticos como los que denominaríamos "de carrera", han sufrido la necesidad de adaptarse ineludiblemente. (Canabal, 2012)

Como parte de la dinámica del rol, y de los procesos de regulación de la carrera docente en la provincia de Bs. As., encontramos el proceso de selección de directivos como un elemento determinante en cuanto al perfil real que ellos tienen en relación a las exigencias que el propio sistema propone para sus tareas.

A continuación desarrollaremos algunos aspectos constitutivos del proceso de selección de directores, así como las características del perfil que la normativa vigente indica para el rol, y compartiremos los aportes que la metodología aplicada nos permitió recabar con relación a la percepción de los directivos actuales sobre dicho proceso.

La selección de directivos un proceso histórico

En el inicio del Sistema Educativo Provincial la cobertura de cargos directivos estaba a cargo de la decisión del Presidente del Consejo Escolar y el Intendente Municipal y una comisión de vecinos. Esta intervención tenía un alto matiz político y se practico desde 1885 hasta 1958 contando como único marco normativo especifico el artículo 24 del capítulo III de la Ley 1420, que dice: *"Nadie puede ser Director de una escuela pública sin justificar previamente su capacidad técnica, moral y física para la enseñanza, con diplomas y certificados expedidos por autoridad escolar competente del país; con testimonios de su buena conducta y con informe facultativo que acredite no tener enfermedad contagiosa"* (Cruz, 2013)

Con la sanción del Estatuto del Docente Nacional en el año 1958 se determinan fundamentalmente los derechos y deberes de los docentes (incluyendo a los directivos), las condiciones y mecanismos de ascenso y acceso a los cargos. Esta normativa pone el énfasis en las regulaciones laborales y no en los aspectos técnicos-docentes. En este marco, los cargos directivos se definieron históricamente como un "peldaño más" dentro del escalafón docente, sin diferenciar ningún circuito específico de formación. POGRE, P. y otros (2004:36)

Hasta los años 70 predominaba, como único antecedente para asumir al cargo de Director, Vicedirector y Secretario transitorio: **la antigüedad en el desempeño.** En la década del 70 se implementan las primeras experiencias de pruebas de selección con una nueva variable: **antecedentes docentes**, que se representaba en un puntaje, otorgado por el Tribunal de Clasificación considerando la formación y capacitación docente que tenía el aspirante.

Los primeros concursos **de antecedentes y oposición** para cobertura de cargos directivos tenían previsto como instancia de concurso tres pruebas escritas: una sobre los aspectos *técnico-administrativos* otra sobre los aspectos *técnico- pedagógico* y una tercera sobre la *relación de escuela- comunidad.*

Con el advenimiento de la democracia en 1983 se realizaron practicas de elección del director a través de lo que se llamo: "**elección por consenso**". El personal docente de la escuela elegía a unos de los candidatos propuestos para el cargo, en forma democrática. Se realizaba un acta de los resultados obtenidos y se informaba al inspector del área y a Secretaria de Inspección, quienes realizaban la correspondiente Disposición de adjudicación del cargo transitorio

A partir de la aprobación y promulgación de la Ley N°10.579 en 1986 - El Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires sistematizó y dio las pautas para el proceso de selección del personal directivo. El principal aspecto que se encuentra regulado en relación con el cargo directivo es su lugar en el escalafón de la carrera profesional docente y los requisitos y mecanismos para su selección y adjudicación. En relación con los requisitos, en general se contempla algún aspecto vinculado con:

1- Concepto del docente-aspirante en su relación con las evaluaciones de desempeño recibidas en los dos últimos años: debe oscilar entre "bueno" y "muy bueno"- de 7 a 10 puntos.

2- Su comportamiento: se prescribe que no debe haber sido sancionado disciplinariamente por faltas graves.

3- Su situación de revista: supone que debe encontrarse "activo" (es decir que debe estar en desempeño, no en tareas "pasivas").

4- Su antigüedad: como docente titular en el escalafón inmediatamente anterior.

En los concursos de ascenso se pueden identificar al menos dos etapas:

1- La revisión de antecedentes: en relación con la antigüedad, formación, capacitación y trayectoria profesional de los concursantes.

2- La prueba de oposición: por lo general consiste en un examen teórico y una instancia oral (ya sea un coloquio y una entrevista con el candidato)

Posteriormente para las Pruebas de Selección, el referente y regulador marco normativo lo encontramos en el Articulo N° 75, inciso N° 7 de la Ley 10579 y Decreto reglamentario N° 2485/92 y sus modificatorias por el Decreto Provincial N° 441/95.

El proceso de selección de directivos en la provincia de Bs.As. Directivos para "un tiempo", directivos "para siempre"

El proceso de selección se enmarca en la normativa antes mencionada. Una de las particularidades de dicho proceso es que se trata de concursos generales o pruebas de selección que son válidas para toda la jurisdicción o solo una o dos regiones educativas. Por lo tanto no tienen en cuenta especificidades ni características de cada comunidad educativa.

En el proceso del concurso o pruebas de selección existen, en todos los casos, dos autoridades diferenciadas que intervienen en diferentes momentos. Por un lado las Direcciones Provinciales del Nivel de enseñanza que realiza el llamado al concurso a través de una Resolución o Disposición y la segunda estructura de autoridad son los jurados, que son los encargados de expedirse sobre la aprobación o no de los candidatos en las pruebas de oposición. Otros órganos colegiados, como la Secretaría de Asuntos Docentes y las Jefaturas de Región también participan de manera diferente sobre todo en la faz burocrática, brindando el andamiaje técnico para que la prueba en si mismo pueda realizarse.

Cuando una Escuela Primaria queda acéfala, por licencia, o traslado de la titular u otro motivo; el Estatuto del Docente establece como debe realizarse la cobertura del cargo. En un primer momento se brindara una solución momentánea para que el servicio educativo no que sin "ultimo responsable", en este caso se utilizara un recurso humano que fue seleccionado por una "prueba de selección" para cargos **"transitorios".** Cada dos años, la Provincia debería convocar a concurso para **"titulares"** con un proceso de diferentes instancias y que otorga en caso de haber disponibilidad de vacante un cargo con "estabilidad" y que solo se pierde por renuncia, despido, o jubilación.

Como hemos señalado, en este trabajo solo nos focalizamos en las funciones de dirección "transitorias". Para cubrir dichas funciones se pueden dar dos escenarios:

1- Si la vacancia o licencia del Personal directivo es por un lapso de hasta 30 días o mientras se realice la cobertura por asignación de funciones, desempeñará la función directiva el docente de grado jerárquico inmediato inferior del establecimiento, según el inc. 15 del Art.75[2] del Estatuto Docente.

2- A los efectos de la cobertura por mas de 30 días se procede según lo establece el inciso N° 8 del Art N° 75 que expresa que para los cargos de los ítems X a XII del inciso a) del Escalafón Docente, el órgano competente podrá efectuar una convocatoria para la conformación de una nomina de aspirantes. La implementación de esta alternativa no podrá extenderse más allá del treinta (30) de Abril de cada año y será utilizada para las necesidades de cobertura que se produjeran durante el ciclo lectivo.

Esta fecha limite no siempre es respeta por el sistema, debido a la magnitud del mismo y a compromisos de los agentes destinados a realizar el proceso. Estas consideraciones aunque normativamente iguales para los cuatro niveles, se cumplen en la rama a la que nosotros hacemos referencia, la primaria, tambien en la rama Inicial pero no así en la Secundaria y prácticamente nunca se han cumplido en el nivel superior.

Para la implementación de las Pruebas de Selección se utiliza como referente la Resolución N°824/05 que actualiza la ya citada de 1995 y los Acuerdos paritarios en relación a Pruebas de Selección y la Disposición N° 65/11 de la Subsecretaria de Educación que establecen y acuerdan las acciones que deben llevar a cabo las diferentes instancias de intervención: Dirección de nivel, Dirección de Concursos docentes y Prueba de selección, Jefaturas regionales, Jefaturas distritales, Secretaria de Asuntos Docentes (S.A.D), Inspectores de Enseñanza, Directores y docentes.

El proceso de selección del personal directivo transitorio desde la normativa vigente.

El proceso de selección de directivo transitorio, como hemos señalado sigue una secuencia temporal, signada por pasos administrativos los cuales indicamos a continuación:

1- Convocatoria. Disposición de la Dirección Provincial de E.P.

2- Difusión; notificación; Inscripción: antecedentes, antigüedad.

3- Notificación de puntaje y nomina de Inscriptos.

4- Desarrollo de la prueba. Instancias del concurso

5- Conformación del orden de merito. Vacantes.

6- Confección de nómina de aprobados.

7- Acto publico de elección del cargo.

8- Toma de posesión. Presentación ante la comunidad educativa.

Previo a dichos pasos en general los candidatos a dicha instancia buscan prepararse de distintas maneras.

•La preparación de los aspirantes a cargos directivos.

» Carreras especificas para la función directiva.

» Formación específica, cursos, talleres, ateneos para directivos previa a los concursos.

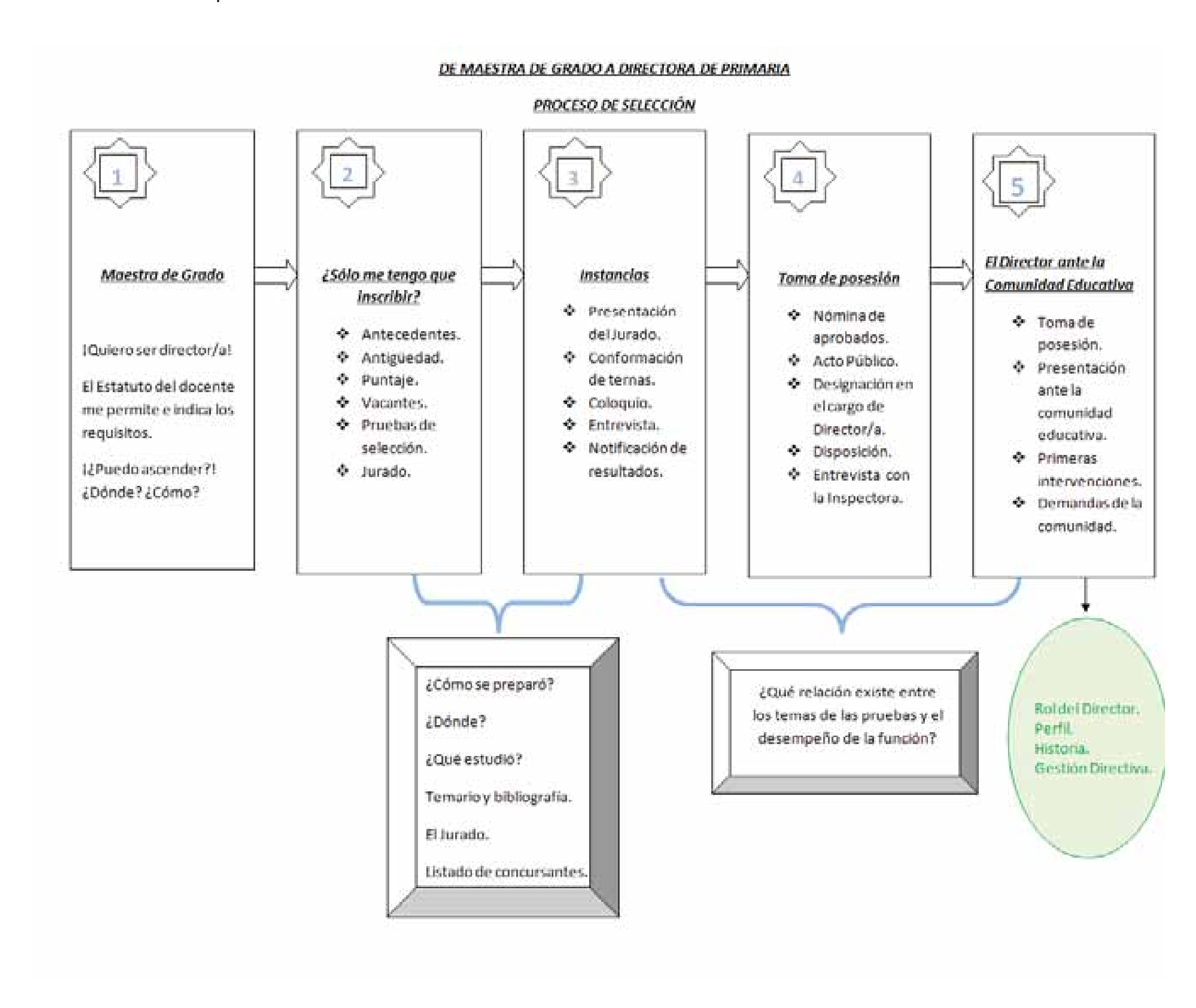
» Lectura bibliografía y la temática mencionada en las Disposiciones.

•Las Instancias de las Pruebas de selección.

» El coloquio. Las problemáticas y/o temas de la prueba.

» La entrevista.

En el siguiente esquema vemos no solo estos pasos si algunas cuestiones que el/la docente se plantean en cada etapa:



Cruz (2013)

La prueba de selección, el dispositivo que decide quien puede ser director y quien no

Nos detendremos de todo el proceso antes señalado, en el momento de la prueba de selección. Los pasos previos, son básicamente administrativos y aunque engorrosos, y a veces obstacularizadores, en general el docente del sistema logra sortearlos (no siempre en el primer intento, y no siempre sin ayuda).

La prueba de selección propiamente dicha empieza con la publicación de la nomina de jurados, y se complementa cuando luego de la evaluación administrativa, se elabora un orden de merito de los docentes postulantes.

En torno a estos pasos las responsabilidades son compartidas:

a) De parte de la Jefatura Regional:

La conformación de las Comisiones evaluadoras.

• Informar de las Comisiones evaluadoras a las Jefaturas de Inspección distrital para la notificación fehaciente a los integrantes.

• Información de las Comisiones evaluadoras a las Secretarías de asuntos docentes para que puedan

ser publicadas junto a cada convocatoria.

Para los cargos de director y vicedirector del nivel primario la Comisión evaluadora se deberá conformar con: dos (2) Inspectores de área y un (1) Director par.

Es responsabilidad de la Jefatura regional la conformación de las comisiones atendiendo a las características de su Región Educativa.

b) De parte de la Jefatura de Inspección Distrital[3]:

- La notificación fehaciente a los involucrados sobre la integración de la diferentes Comisiones evaluadoras.
- Solicitar a la comisión que informe a la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD) del distrito su sede administrativa, a fin de viabilizar las acciones a llevar a cabo en forma conjunta.

Una vez constituidas según el Estatuto del Docente y la Resolución N° 824/05, las Comisiones evaluadoras **son la autoridad pedagógica y administrativa de las Pruebas,** y adquieren la responsabilidad de la Ejecución Técnica de lo establecido en las Disposiciones de la Convocatoria a Pruebas de Selección, a través de un accionar ético con fundamentos pedagógicos y rigor estatutario.

Esta comisión controla todo el accionar de la prueba de selección supervisando y rectificando si fueran necesario lo realizado por la SAD en relación a los listados de merito docente así como considera otros tipos de recursos que los docentes pueden presentar en caso de sentir vulnerados sus derechos de participar de la instancia.

Previo a la prueba se desarrollan además de las acciones administrativas, un encuentro que habitualmente guía un inspector para despejar dudas y aclarar el procedimiento, encuentro del que pueden participar todos los docentes inscriptos. Este encuentro de orientación y asesoramiento sobre las técnicas especificas de la selección no solo los contenidos del temario o sobre la bibliografía que contextualizan a las problemáticas

Los momentos de la prueba de selección

La prueba de selección en si tiene dos momentos:

a) Un coloquio

b) Una entrevista

La comisión evaluadora es responsable de ambas instancias, que son grabadas y preservadas por si hay reclamos, y que además son auditadas por al menos tres gremios docentes de presencia en el distrito.

La prueba se inicia con la acreditación de la asistencia mediante presentación de documento de identidad. Y acto seguido se conformar las ternas y se informan a los aspirantes. En caso de ser necesario, acordar sobre la dupla o cuaterna final, atenta a lo establecido en el estatuto del docente. La comisión prepara con antelación al menos 9 sobres de problemáticas sobre diversos temas de gestión, tanto administrativa, como pedagógica o socio comunitaria[4]. Uno de los integrantes de la terna toma uno de los sobres y lo lee en voz alta para que la terna lo escuche y se relee si es necesario, luego de lo cual da comienzo el coloquio.

El coloquio, es un entramado de interacciones entre los integrantes de la terna sobre la problemática especifica, que tiene como objetivo, plantear alternativas, estrategias y reflexiones teórico conceptuales sobre la misma. Es muy probable que el Sistema haya elegido dicha técnica debido a la cantidad de postulantes y al tiempo que demanda su evaluación.

Una vez finalizada la ronda de coloquios se realizan las entrevistas, las mismas son instancias individuales que permiten ampliar lo expresado en el coloquio y a su vez permitirle al jurado indagar sobre otras temáticas relacionadas con el desempeño del rol. El proceso finaliza con:

- La devolución de la comisión evaluadora a cada terna considerando los registros, temarios y bibliografías correspondientes. Dicha devolución tiene la intención de ser formativa. Permitiendo la reflexión sobre lo expuesto y sobre el rol docente y directivo del postulante, así como sobre su modo de integrarse al trabajo en equipo.
- Confeccionar las planillas de evaluación y notificación correspondientes, en las que deberán constar la firma del interesado y de la totalidad de los integrantes de la comisión.

• Construir la nomina de aprobados de acuerdo a lo pautado en el artículo 75°.9 del Estatuto del Docente: *"La nota final será el promedio de la sumatoria de cada una de las pruebas más el puntaje docente convertido".*

• Confeccionar el listado distrital por orden de merito, con firma de todos los integrantes de la Comisión y notificar fehacientemente a los participantes, al finalizar la prueba del orden del merito resultante.

Aportes desde la palabra de los entrevistados

Para la investigación que estamos compartiendo en esta ponencia, se utilizo el distrito de Hurlingham como territorio. Metodológicamente se realizando entrevistas con directivos y docentes de nivel primario que participaron de la prueba de selección en Marzo de 2010. De un total de 34 (treinta y cuatro) inscriptos, sólo 28 (veintiocho) cumplían con todos los requisitos estatutarios.

De esos 28 se entrevistaron a seis de ellos, y de los relatos de esas entrevistas nos parece enriquecedor transcribir algunas de sus reflexiones en torno a la instancia y su pertinencia:

En relación a la preparación para la prueba de selección, la mayoría planteo no haber recibido mucha orientación, ni apoyo, estudiando a solas o asistiendo a cursos en el CIE o en el final de la preparación de manera particular a capacitaciones individuales y privadas:

> *"…estudie sola, en casa; leía la bibliografía que encontré en la Disposición que convocaba las pruebas de Selección"* D1
>
> *"Asistí, por muchos años a diversos cursos y cuando iba a rendir fui a la casa de una Inspectora jubilada para que me preparara"* D3

Por otro lado en relación con el procedimiento de la prueba se señalo existencia de la **"consulta técnica"** como un espacio que se tuvo, pero que no fue verdaderamente eficaz para despejar dudas o minimizar ansiedades

> *"Nos reunieron, días antes de las pruebas. Solo leyeron aspectos normativos pero nada importante que yo recuerde"* D1
>
> *"En los cursos que hice, se comentaba, pero nada tan claro. Me presente con mucha incertidumbre de que y como me iban a evaluar"* D3

Sin embargo fue por lo menos un espacio en el que conocer al jurado. (D5)

La prueba de selección en si es considerada de manera positiva básicamente como instancia de equidad, para la posibilidad de acceder al cargo y como un proceso positivo para el aprendizaje de la función: *"la selección en igualdad de condiciones para todos los que quieren acceder a cargos directivos es un aspecto positivo de la prueba"* D2   *"Considero positivo que en ese proceso de aprender uno va enriqueciendo sus prácticas y es un momento de intercambios con compañeros y miembros del jurado"* D6

Sin embargo fue cuestionada por todos los docentes entrevistados sobre todo en sus aspectos procedimentales, tanto en los criterios de evaluación como en las temáticas de las problemáticas.

> *"… la metodología de la evaluación que es arbitraria teniendo en cuenta solo los resultados y no el proceso de adquisición de los saberes efectivos necesarios para desempeñarse en el cargo"* D2
>
> *"Las problemáticas son utópicas, en línea general; no hay valoración del docente como profesional en el campo laboral; no hay entrevistas con problemáticas de todos los días, donde el aspirante al cargo pueda resolverla"* D5
>
> *"…es un recorte ficticio que no permite ver en acción real la tarea del Director en la escuela. Favorece el aprendizaje desde la teoría y no permite la "construcción" por parte del aspirante para el desempeño en el rol directivo"* D4

Conclusiones

Luego de revisar los aspectos históricos y actuales, legales y administrativos de la instancia de selección de directivos transitorios podemos decir que sin lugar a dudas es un dispositivo, tal como han planteado autores como Mezzadra & Bilbao (2011:28s) que debe reconsiderarse. En la Provincia de Buenos Aires el proceso de selección pone énfasis en aspectos formales: antigüedad en la docencia; situación de revista, calificación docente y puntaje docente y no en los aspectos técnicos-docentes, en discutir y evaluar que saberes realmente tiene que tener un docente para dar el salto cualitativo de función ha ejercer el rol directivo. Por lo tanto no se han desarrollado marcos normativos actualizados para este proceso ni se lo adaptado a las exigencias actuales del rol que la misma normativa vigente hoy a profundizado (RGIE 2299/11)[5].

Los nuevos desafíos que los líderes escolares deben afrontar y la creciente complejidad de la vida escolar, plasmada ya por las exigencias de un discurso político que en la década del 90 los daba como responsables del existo o el fracaso de una política y que hoy los pone como responsables de la inclusión *"…de los nuevos públicos escolares dentro del espacio escolar. Discurso que, ante el aumento creciente de la pobreza superpone a la gestión eficiente y eficaz, una visión de los directores escolares como garantes de la institucionalización de estos nuevos públicos escolares"* (Manzione, 2010b:310) interpelan a las tradicionales pruebas de selección y ponen en cuestión la urgencia de repensarlas como partes de un proceso de formación integrar de sujetos idóneos capaces de asumir ese lugar articulador y complejo que es la dirección escolar del nivel primario, y no como filtros arbitrarios y provisorios de docentes que asuman roles para los cuales no se ha comprobado si están o no preparados.

Notas

[1] El presente trabajo forma parte de la Investigación ya finalizada: ***"Las trayectorias formativas y el ejercicio profesional de los directivos en el nivel Primario en el Distrito de Tres de Febrero"*** que amplio su campo de análisis al distrito de Hurlingham y que además sirvió de base para la elaboración de la Tesis de Maestría en Política y Administración de la Educación del Mgter. Canabal, Ariel ***"Las trayectorias formativas de directivos de Nivel EP de la Provincia de Bs. As.: Su relevancia para la gestión"***. **UNTREF (2012).** Y al diseño final de graduación ***""El proceso de selección de directivos transitorios de Escuelas Primarias de la Provincia de Buenos Aires"*** del Lic. Jorge Cruz, en al C.C.C en Ciencias de la Educación UNTREF (2013).

[2] El Art. 75 del estatuto que regula la norma sufrió una detallada modificación en el año 2005 que vuelve a dicha modificación reglamentaria la norma base a la que hacemos referencia en todo el citado posterior. http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/legalytecnica/estatuto/art75mod824-05.cfm

[3] Si se desea profundizar sobre este rol se recomienda leer Dufour (2008:141ss) y comparar con lo expuesto en el RGIE 2299/11 Art 279. Allí también se tiene una interesante explicación sobre los "mandos intermedio del sistema provincial de educación que aquí solo se mencionan

[4] Esta forma de nombrar los ejes temáticos va variando de acuerdo a la política educativa. Por ejemplo en DGCyE 2005:6 vemos que los ejes son Institucional / Politico Social / y curricular

[5] Este reglamento que modifico el vigente desde 1958 "Reglamento General de Escuelas" RGE 6013/58, indica en muchos de sus artículos referencias al rol y función del director, en particular entre el 48 al 53. En Canabal,A (2012:82-88) encontramos una comparación de ambos reglamentos.

Referencias Bibliográficas

CANABAL, A. (2012): " *Las trayectorias formativas de directivos de Educación Primaria de la Provincia de Bs. As.: Su relevancia para la gestión"* Tesis de Maestría. Bs. As.: UNTREF. Bs.As.

CRUZ, J (2013): *"El proceso de selección de directivos transitorios de Escuelas Primarias de la Provincia de Buenos Aires"* Diseño de Investigación. Trabajo Final de Graduación. Carrera en Complementación Curricular de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Bs.As.: UNTREF.

DGCyE. (2005) El rol del director en la gestión curricular institucional. La Plata.

DUFOUR, G. (2008). *El rol de los supervisores e inspectores en el gobierno escolar del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: AIQUE.

MANZIONE, M. A. (2010a): "La dirección y la supervisión Escolar en argentina: de gestores exitosos a pilares de la contención social". *Investigación y Desarrollo*, 1,(18) enero-junio, 2010, pp. 68-91 Universidad del Norte Barranquilla: Colombia

— (2010b): "*De la Dirección a la Gestión escolar en la Educación General Básica en la Provincia de Buenos Aires. Un abordaje a través de dos distritos escolares*" Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO: Argentina.

MEZZADRA, F - BILBAO, R (2011): Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización. CIPPEC. Buenos Aires. Documento de Trabajo Nro. 58

POGRE, P. y otros (2004) Situación De La Formación Docente Inicial Y En Servicio En Argentina, Chile Y Uruguay. UNESCO visto 30/1/2012 http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf

Normativa

Ley de Educación Común 1420 /1884

Estatuto del Docente a nivel Nacional Ley 14.473/1958

Ley Nacional de Educación 26.206/06

Estatuto del Magisterio de la Prov. de Bs. As. Decreto Ley 19885/57. Texto ordenado 1983. (Derogado)

Ley Provincial de Educación 5650/51(derogada)

Ley Provincial de Educación 11612/95 (derogada)

Ley Provincial de Educación 13.688/07

Estatuto Del Docente Ley 10.579 Texto act. con las modificaciones de las Leyes 10.614, 10.693 Y 10.743 (al 2006) http://www3.abc.gov.ar/paginaescuela/0109IS0039/estatutodocente.htm

Reglamento General de Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires (RGE 1958/83/90) , Decreto Nº 6013/58 -Texto Ordenado Resolución Nº 1698/83, modificado por el Decreto Nº 619/90 (derogada) http://www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/Documentos/Generales/Decreto6013_58_actualizado.pdf

Reglamento General de Instituciones Educativas (RGE 2011) DECRETO 2.299/11 http://foroparadocentes.com.ar/sm/index.php?topic=20196.0

La Investigación Educativa como dimensión constitutiva del trabajo y de la formación docente. Una mirada gremial acerca del estado de situación en la provincia de Santa Fe

Miguel Duhalde (AMSAFE), Provincia de Santa Fe

Presentación

¿Acaso podíamos imaginar que en el contexto santafesino actual la investigación educativa tendría aún menos presencia y reconocimiento que la que tuvo durante la implementación de las políticas educativas neoliberales de los años 90?

Desde nuestra organización sindical planteamos esta pregunta inicial como un recurso retórico y con cierta ironía, ya que para nosotros la respuesta es simple y, a la vez, preocupante: nunca hubiéramos imaginado que, en un contexto educativo donde se plantea la "superación de las políticas neoliberales y la recuperación de la educación como derecho social", la investigación educativa en la provincia de Santa fe sería gradualmente desplazada, paralizada e inhibida hasta llegar a su total anulación.

Frente esta realidad, que muestra una significativa y alarmante pasividad oficial, no pretendemos hacer una retirada hacia el conformismo; todo lo contrario, vamos a seguir reclamando y preguntando por las razones y/o argumentos de esta llamativa negación en la coyuntura político-pedagógica santafesina.

Basta recorrer analíticamente las políticas educativas que despliega el Gobierno de la Provincia de Santa Fe en el período denominado "pos noventa" para observar rápidamente que la investigación educativa, no cuenta con las condiciones objetivas para su realización. En este contexto, la investigación educativa no está contemplada en los planes de estudio de la formación inicial de las y los futuros docentes, ni siquiera es pensada como área político-administrativa de la estructura ministerial, como programa de trabajo o como línea de proyectos financiables.

Paradójicamente, en los años 90, había ciertos indicios que daban muestra de una relativa consideración de la investigación educativa en la formación docente. Si bien esta consideración fue mínima, de escaso peso y casi irrelevante, al menos existían espacios curriculares y administrativos desde los cuales se podía dar una discusión acerca de los sentidos y significados de esta dimensión.

No añoramos las políticas de esa década, por supuesto; simplemente mencionamos esta situación para mostrar que en un contexto de ajuste extremo y de políticas de control que no hacían más que someter la educación a los requerimientos del modelo neoliberal, la consideración de la investigación educativa en la formación y en el trabajo docente todavía parecía más significativa que en la actualidad.

Ante esta situación, nuestro argumento central consiste en plantear la necesidad de establecer una sostenida relación entre formación docente, condiciones laborales e investigación educativa, pues dicha relación habilita un proceso de construcción de identidad del trabajo docente superador de los esquemas reduccionistas que limitan la tarea docente a la mera reproducción de saberes que construyen otros.

A partir de estos argumentos, desde el sindicato hemos llevado a cabo diversas acciones y planteado sendos reclamos para exigir que la investigación educativa sea considerada una dimensión constitutiva del trabajo y la formación docente. Sin embargo, toda la denuncia que venimos haciendo en este sentido, no ha sido debidamente considerada y la posición sostenida a lo largo de estos años por la cartera de educación santafesina son de un autismo extremo. El Gobierno actual no oye y, parece ser, que luego de varios años de no oír los reclamos ni las denuncias al respecto, en el presente no escuchan otra cosa que suene distinto a lo que ellos piensan.

Situación de contexto: Las políticas educativas de formación docente e investigación educativa de los años 90 y de los "pos 90". ¿Continuidad, profundización o ruptura?

La formación docente no solo ha sido puesta en tela de juicio por el modelo neoliberal, signándola como una de las principales responsables de la crisis educativa, sino que, además, en los últimos tiempos, se vio más tensionada aún en la provincia de Santa fe por las diferencias y cortocircuitos provoca-

dos por las posturas cerradas y aislacionistas que ha mantenido la jurisdicción con respecto a los lineamientos y programas que propone el Ministerio de Educación nacional para la formación docente.

En este contexto, las y los trabajadores de la educación del subsistema de formación docente desplegaron diversas acciones de resistencia contra el modelo de ajuste y consiguieron un conjunto de logros y conquistas históricas a nivel provincial y nacional; todo ello, en el marco de un proceso general de lucha por la ampliación de los derechos de las y los trabajadores de todo el sistema educativo.

Entre los principales logros de este proceso, a nivel nacional, se puede destacar la pelea ganada por el reconocimiento de la identidad propia del subsistema de formación docente, consiguiendo instalar la idea de que la educación superior que se desarrolla en los Institutos del Profesorado, no podía seguir siendo definida a partir de su negación (educación superior *no-universitaria*, tal como lo expresa la Ley de Educación Superior[1]). En este sentido, se observa un avance importante a partir de la sanción de una nueva ley de educación nacional[2] donde la formación docente pasa a ser denominada y entendida por su propia identidad. De todos modos, sigue siendo preocupante la vigencia de una ley de educación superior sancionada en pleno auge del neoliberalismo menemista, que mantiene claros rasgos de sometimiento a la lógica de la sociedad de mercado. Actualmente, la elaboración de una nueva ley de educación superior, con sentido público, popular y democrático, sigue siendo una materia pendiente para el Estado y una línea de lucha para la organización sindical.

Otro importante avance en este ámbito es la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Desde esta institución se habilita un espacio de diálogo con las organizaciones sindicales y, en tal sentido, se establecen importantes acuerdos sobre las políticas de formación docente. Este instituto despliega programas de investigación educativa que presentan nuevas definiciones y propugnan la superación de los lineamientos básicos de las políticas neoliberales. Sin embargo, desde la organización sindical señalamos que estos avances son relativos, pues por el momento no abordan, en toda su complejidad, los problemas de fondo. Para las actuales políticas del INFD, la investigación educativa sigue siendo entendida como una simple "función" a cumplir por los institutos, en lugar de ser considerada como una "dimensión" constitutiva del proceso de formación y del trabajo docente. Íntimamente ligado a este planteo, surge otro cuestionamiento sindical referido a la necesidad de una urgente redefinición de la composición del puesto de trabajo docente, donde quede legitimada la investigación educativa como dimensión constitutiva de dicho puesto de trabajo.

En el caso puntual de la provincia de Santa fe también se registran avances en el marco de uno de los principales logros para el sindicato como fue haber conseguido la instancia de la negociación colectiva (paritaria). Estos avances se dan especialmente en el proceso de recomposición salarial y en los sistemas de concurso para la titularización en Nivel Superior, que habían sido postergados por más de 22 años. A esto tiene que agregarse la sanción de una nueva ley de jubilación en 2005 -que comprende a todos los niveles del sistema educativo provincial- que garantiza el 82% móvil y una posterior modificación de la misma en 2011, que reduce la cantidad de años de aportes y de edad en los casos que exceden los parámetros fijados para acceder al derecho jubilatorio. También cabe mencionar la creación de juntas de calificación con participación gremial, lo que garantiza la transparencia para la designación de los puestos de trabajo y mejores condiciones de representación para defender los derechos de las y los trabajadores de la educación.

Estos logros que en aquel momento fueron significativos, hoy los consideramos relativos, ya que entre los pliegos reivindicativos del sector docente aún persisten algunos aspectos referidos a las condiciones de trabajo que quedan por resolver y mejorar; especialmente, aquellos aspectos relacionados con las dimensiones de la organización del trabajo docente, de la organización institucional y del currículum.

Uno de los principales puntos pendientes en el proceso de lucha por el mejoramiento de las condiciones laborales es la necesaria redefinición del puesto y del proceso de trabajo docente. En tal sentido, se exige una discusión profunda para habilitar la posibilidad de resignificar la identidad del trabajo docente a los efectos de superar el esquema tradicional que reduce la tarea docente a la reproducción de contenidos, contribuyendo, de esta manera, con la consolidación de un pensamiento hegemónico que restringe los ámbitos de intervención de los educadores y obtura cualquier otra posibilidad que promueva procesos de construcción de conocimientos alternativos y emancipadores, desde y sobre el propio trabajo docente.

Desde la organización sindical planteamos que el hecho de concebir la investigación educativa como dimensión constitutiva de la formación y del trabajo docente contribuye con este proceso de resignificación de la identidad de las y los educadores. Y en tal sentido, argumentamos que también es necesario

acompañar este proceso de redefinición conceptual con medidas objetivas y concretas que favorezcan dicho proceso; por ejemplo: concentrar horas cátedra en cargos, considerar dentro de la composición del puesto de trabajo no solo las horas de trabajo frente al curso sino también las horas para realizar otras tareas como investigación, formación permanente y en ejercicio, planificación, evaluación participativa, entre las principales. A esto también se le suma el imperioso y urgente mejoramiento de las condiciones generales de trabajo en los institutos de Profesorado; la permanente recomposición salarial; la disposición de infraestructura propia para salir de la limitación que significa tener que funcionar en edificios que pertenecen y que utilizan otros niveles del sistema educativo; la disposición de condiciones estructurales y de normativas para la constitución de comités mixtos de seguridad e higiene en el trabajo escolar; el tratamiento adecuado de la salud y del malestar docente.

La cuestión de la redefinición del puesto y del proceso de trabajo docente también está ligada, por un lado, al desafío de poder avanzar en procesos de democratización de las instituciones de formación docente y, por otro, a la necesidad de construir dispositivos de evaluación del sistema que rompan con las tendencias que solo pretenden "medir" desempeño de docente y rendimiento de alumnos.

Como se puede observar, el contexto general de la educación y particular de la formación docente presenta ciertos avances en cuestión de derechos laborales y mantiene aún ciertos desafíos para el mejoramiento de las condiciones de trabajo. En ese marco, desde el sindicato sostenemos que hoy es fundamental repensar el papel de la investigación educativa pues estamos convencidos de que entender a la misma como una dimensión de la formación y del trabajo docente contribuye no solo con la redefinición de la identidad de las y los educadores sino también con la construcción colectiva de un pensamiento crítico y emancipador.

Sin embargo, hoy vemos que en el caso de Santa Fe existen serias dificultades para poder avanzar en este sentido, ya que se observa claramente que las políticas educativas propenden al "desvanecimiento" de la investigación educativa tanto en los diseños curriculares de la formación docente, como en los programas y proyectos provinciales, en las condiciones de trabajo y/o en las iniciativas de articulación con espacios alternativos para el trabajo en redes y para la constitución de colectivos de educadores/as.

A continuación se analizan algunas de las acciones llevadas a cabo en los últimos años, donde queda evidenciada esta tendencia "desvanecedora" de la investigación educativa en las políticas oficiales; acciones que el sindicato docente viene denunciando sistemática y persistentemente.

a- En la "dimensión curricular":

Desde un punto de vista teórico, los planes de estudio son discursos reguladores que, no necesariamente, se traducen en los programas de cátedra ni en las prácticas propiamente dichas. Sin embargo, los mismos, justamente por ser "discursos reguladores", dejan entrever las concepciones a partir de las cuales se piensa la formación docente y la educación en general; es decir, dan una idea de lo que se pretende desde la política curricular oficial y, por lo tanto, permiten interpretar qué lugar y qué sentidos se le da a los conocimientos a enseñar, a las metodologías a las didácticas y a los sistemas de evaluación, entre las principales cuestiones.

En el caso de la formación docente santafesina, se observa que el discurso regulador que se transparenta en los planes de estudio para los futuros docentes de nivel inicial, primario y secundario fue diluyendo progresiva y sostenidamente el peso relativo de la investigación educativa en la estructura de materias y ha ido modificando el sentido de la investigación como dimensión constitutiva de la formación y del trabajo docente.

En lo que respecta específicamente al peso relativo de la investigación educativa en los planes de estudio, se observa claramente que en el período regulado por el Decreto N° 830 (1986-1997), la perspectiva de la investigación educativa aparece incluida en el espacio curricular denominado *"seminario de Integración"*. Este espacio, desde el punto de vista cuantitativo, representa una escasa proporción de la carga horaria, ya que le corresponde un 7 % y 5 % para el primer y segundo año de la carrera, respectivamente. Este núcleo cumple con un doble sentido; por un lado, integra los conocimientos de los demás espacios curriculares, y por otro, pone a los estudiantes en contacto con la realidad educativa a través de procesos de investigación. Según lo que plantea el propio plan, este espacio contribuye a consolidar la concepción del conocimiento como producto de una integración y los contenidos como interdisciplinarios, pero además de esto, agrega un tinte de cientificidad a la formación docente para el nivel.

Tal como se expresa en la caracterización de este núcleo, se intenta dar al tipo de conocimiento de la formación docente, un sesgo científico propio de los procesos de investigación. Y en los objetivos de este espacio curricular se aspira, entre otras cosas, a que los estudiantes *"apliquen una metodología de la investigación para el abordaje de la realidad"*.

En el período subsiguiente, regulado por el Decreto N° 1142 (1998-2001), se observa que la investigación educativa, en tanto materia del plan de estudios, aparece bajo el nombre de "Metodología de la Investigación Educativa" en el primer año de la carrera con una carga horaria de 3 hs. cátedra. En este plan también se contemplan los talleres de integración y síntesis (2do. y 3er. año) en los que se desarrollan actividades de investigación, solicitando a los estudiantes la presentación de trabajos finales con criterios propios de la metodología de la investigación. Este plan rápidamente pierde vigencia y es reemplazado en el año 2002.

En el siguiente período rige, en la Provincia de Santa fe, el Decreto N° 564 (2002-2008) y, en el plan de estudios correspondiente aparece sólo un "Seminario de investigación educativa" en el tercer año de la carrera de duración "cuatrimestral"; ya ni siquiera se trata de una materia anual. En este plan la concepción de investigación se liga a la posibilidad que tiene la misma para la innovación pedagógica y para la revisión crítica de la práctica educativa y tal como se expresa en la fundamentación, se considera necesaria la relación entre formación docente e investigación educativa: "Este Diseño Curricular Base se fundamenta en una concepción de la Formación Docente Inicial como una función integrada a la Investigación y la Capacitación […] el conocimiento que da sentido y contenido a la Formación Inicial, se nutre de la reflexión sistemática sobre la práctica docente. Esta misma sistematicidad reflexiva es también el espacio propio de la Capacitación, y es a la vez, originante de preguntas y problemáticas que dan lugar a proyectos de Investigación".

En el actual diseño curricular provincial para la formación docente de nivel inicial y primario (Resolución 528/09 y Resolución 529/09, que aprueban los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para los Profesorados de Educación Primaria e Inicial respectivamente), la "investigación educativa" directamente desaparece como asignatura. Lo llamativo de estos diseños es que por un lado plantean y conciben a "las instituciones de formación, como verdaderas "usinas" de investigación, enriquecimiento y transmisión de la cultura educativa santafesina"[3] y, por otro, presentan un plan de estudios que no se corresponde con esta idea ya que la "investigación educativa" está prácticamente ausente en el discurso regulador. En el mismo sentido, también plantean que es necesario "…avanzar hacia una conciencia de mayor responsabilidad acerca de lo que los IFD deben ofrecer al resto de los niveles y modalidades del sistema, en tanto institución donde no sólo se forme al futuro docente, sino se investigue la realidad pedagógica de los niños/as, jóvenes y adultos en sus diferentes contextos y problemáticas definiéndose además líneas estratégicas de investigación en prospectiva"[4]; sin embargo, los espacios curriculares que se prevén no contemplan suficientemente las instancias en las cuales los futuros docentes pueden aprender a investigar y a elaborar proyectos de investigación. Solo se observa que en segundo año aparece una materia cuatrimestral denominada "conocimiento y educación" pero en los fundamentos de la misma no se habla de construcción de conocimientos a partir de procesos de investigación sino que lisa y llanamente se expresa: "Este espacio curricular se propone como el ámbito propicio para la *reflexión filosófica* sobre el tema del conocimiento"[5]. En dicho espacio no se promueven ni se enseñan las dimensiones de un proceso de construcción de conocimientos a partir de los lineamientos propios de la investigación educativa, y solamente se expresa la importancia de "tener criterios de validación científica de ciertos conocimientos, que junto a otros saberes (estéticos, tecnológicos, corporales) forman el conjunto de los saberes enseñables".

Para el caso de los diseños curriculares para la formación docente de nivel medio se da un proceso de "desvanecimiento de la investigación educativa" similar a lo descripto en los párrafos precedentes sobre lo acontecido para los niveles primario e inicial.

b- En los "programas de investigación"

En cuanto a los *programas, proyectos o líneas de investigación*, observamos que en la Provincia de Santa Fe se fue dejando de lado todo proyecto o programa provincial de investigación educativa y de hecho se considera "suficiente", por parte de las autoridades, a los programas que llegan de nación a través del INFD.

En este sentido, planteamos que si bien son considerables los desarrollos investigativos que posibili-

taron estos programas nacionales, los mismos no son suficientes para cambiar radicalmente la concepción de investigación que estamos pensando desde la organización sindical.

En primer lugar, estos programas están lejos de ser universales en cuanto a la llegada y cobertura del sistema educativo, pues están focalizados en un determinado número de instituciones, debido al condicionamiento que implica el límite del financiamiento disponible. Por otro lado, estos programas se presentan de manera homogénea (exigen los mismos requisitos, alcances y exigencias) en una realidad que se caracteriza por tener grandes diferencias y desigualdades entre las trayectorias de las instituciones convocadas e, incluso, entre las historias educativas de cada provincia.

En segundo lugar, los programas que convocan a proyectos "financiables" presentan con rigurosidad los rubros a los cuales se les puede atribuir el gasto. En este esquema, ninguno de los rubros permite mejorar las condiciones de trabajo en las que se lleva adelante cada proyecto financiado, y la retribución económica al docente-investigador resulta irrelevante. Toda esta situación, implica un claro avance de las políticas de precarización y flexibilización laboral, que se concreta a través de la lógica de los "contrato basura", la consecuente inestabilidad en los cargos y la pérdida de los derechos sindicales en esa fracción de su trabajo. Pero lo más grave es que estas condiciones relegan a un segundo plano la discusión de fondo, que, para nosotros, tiene que ver con pasar del modelo de honorarios por proyecto a la redefinición de la composición del puesto de trabajo docente, donde las tareas de investigación tengan un reconocimiento salarial justo y permanente.

En tercer lugar, los programas establecen un límite en el tiempo. Esto, tal como está planteado, nos parece un condicionante negativo pues el hecho de establecer solo un año para realizar cada proyecto de investigación lleva a ajustar las posibilidades de investigar a una limitación temporal. En este sentido, creemos que el tipo de objeto a investigar y las decisiones metodológicas que toman los sujetos para llevar adelante el proceso de investigación son las que deberían condicionar los tiempos de la investigación y no al revés. Asimismo, los requerimientos de las sucesivas convocatorias obturan la posibilidad de continuar con la profundización del proceso de investigación iniciado ya que no pueden volver a presentarse a una convocatoria quienes ya lo hayan hecho en el año inmediato anterior[6].

También es posible ejercer una crítica sobre las áreas temáticas que se establecen como "financiables" y "prioritarias". De hecho, nos parece que si bien es importante que el Estado promueva determinadas líneas o ejes de investigación, también es necesaria la participación de la docencia en su conjunto para la definición de las situaciones problemáticas de relevancia en los diferentes contextos. En tal sentido es llamativo observar que en las convocatorias para investigar desde la formación docente están ausentes -entre algunas otras ausencias- las líneas de investigación referidas al trabajo docente y a las condiciones de trabajo.

A las limitantes generales de las convocatorias nacionales que hemos desarrollado en los párrafos anteriores, en el caso de Santa fe tenemos que agregar la dificultad de que esos programas nacionales –aún con todas sus limitaciones- son las únicas políticas de investigación que se desarrollan actualmente, ya que no existe ningún otro lineamiento en la jurisdicción que se refiera a proyectos o programas de investigación educativa; lo que agudiza aún más el estado crítico de la investigación en la Educación Superior provincial.

Basta con observar el número de proyectos de investigación presentados en los últimos seis años ante el INFD y la cantidad de docentes de institutos superiores de profesorado implicados en los mismos, para concluir rápidamente que la consideración real de la investigación educativa en la formación y el trabajo docente de la provincia es casi nula. Graficamos esta argumentación con algunos datos oficiales que existe al respecto.

Cantidad de instituciones y docentes involucrados en tareas de investigación

• En los años 2007 y 2008 la provincia de Santa Fe cuenta con alrededor de 30 proyectos para hacer investigación en el marco de las convocatorias del INFD "Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas"; estos proyectos aprobados involucraban a unos 150 docentes de institutos superiores por cada año. De esta información[7] se infiere que:

1- **Participaron menos del 50 % de los ISP** [En Santa Fe hay 60 Instituto Superiores Públicos y algunos de los 30 proyectos aprobados pertenecen a una misma institución, por eso decimos que la incidencia fue menor al 50% de los ISP santafesinos]

2- **Participaron solo el 7,5 % de los docentes de nivel superior** [De un total de aproximadamente 2.000 docente con los que cuenta en subsistema de educación superior provincial, sólo participaron en estas instancias de investigación alrededor de 150 docentes]

3- **Participaron solo el 0,25 % de todos los docentes** [De un total de aproximadamente 60.000 docente con los que cuenta en Sistema Educativo Público Provincial, solo participaron en estas investigaciones alrededor de 150 docentes]

En los años 2009, 2010 y 2011 la provincia de Santa Fe tiene entre 7 y 8 proyectos aprobados para hacer investigación en el marco de las convocatorias del INFD "Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas"; estos proyectos aprobados involucraban en promedio a unos 35 docentes de institutos superiores por cada año. De esta información[8] se infiere que:

1- **Participaron alrededor del 12,5 % de los ISP** [reiteramos la información de que en Santa Fe hay 60 Instituto Superiores Públicos]

2- **Participaron solo el 1,75 % de los docentes de nivel superior** [De un total de aproximadamente 2.000 docente con los que cuenta en subsistema de educación superior provincial, sólo participaron en estas instancias de investigación alrededor de 35 docentes]

3- **Participaron solo el 0,058 % de todos los docentes** [De un total de aproximadamente 60.000 docente con los que cuenta en Sistema Educativo Público Provincial, solo participaron en estas investigaciones alrededor de 35 docentes]

c- En las "condiciones de trabajo docente"

Estos programas nacionales que describimos en el punto anterior son las únicas posibilidades que existen para hacer investigación en la provincia de Santa fe ya que las horas de investigación con las que contaban los institutos fueron paulatinamente desapareciendo ("procesos de reubicación") para cubrir los espacios curriculares en los diversos planes de estudios de las respectivas carreras del profesorado. Actualmente solo quedan horas para los cargos de coordinación o jefatura de departamentos de investigación pero no hay horas ni cargos institucionales para el desarrollo de proyectos de investigación por parte de las respectivas plantas docentes; es decir, no hay horas asignadas a docentes para que dediquen su tiempo a realizar tareas de investigación. Cabe aclarar, que las escasas iniciativas que existen por fuera de las convocatorias del INFD se deben a los esfuerzos y a las buenas intenciones que algunos institutos superiores mantienen a pesar de la adversidad de las condiciones de trabajo.

Si analizamos cómo impacta la participación de los docentes en proyectos de investigación financiables por las respectivas convocatorias del INFD[9] en sus respectivos salarios, podemos observar que la incidencia es irrelevante y no modifica, en ningún aspecto sustantivo, las condiciones de trabajo, lo que claramente obstaculiza el proceso por el cual los educadores pueden constituirse (identificarse) como productores de conocimientos. Seguidamente graficamos nuestra argumentación cruzando los datos salariales construidos por nuestra organización sindical, con la información sobre "financiación y distribución de gastos por rubros" publicada en las respectivas bases para la convocatorias[10].

• ***Incidencia de la retribución en el salario docente***:

1- **Cada investigador cobra actualmente $ 291 por mes[11].** [En las convocatorias se establece un promedio de $ 3.500 anuales de honorarios (2007), estipendio (2008) u beca (2009, 2010, 2011) para trabajar en el proyecto durante un año como "docente-investigador".

2- **El director del proyecto cobra actualmente $ 416 por mes.** [En las convocatorias se establece un promedio de $ 5.000 anuales de honorarios (2007), estipendio (2008) u beca (2009, 2010, 2011) para trabajar en el proyecto durante un año como "director del proyecto".

• ***Evolución histórica de la retribución salarial***, comparado con la evolución del salario docente de Nivel Superior en Santa Fe:

Ítem por cada año	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total financiado por proyecto	$ 20.000	$ 25.000	$ 25.000	$ 25.000	$ 25.000	$ 25.000
Honorar/beca mensual p/doc-inv.	$ 250	$ 416	$ 331	$ 291	$ 291	$ 291
Valor hora cátedra Niv. Sup. S Fe[12]	$ 99	$ 118	$ 127	$ 141	$ 201	$ 234
Equivalencia en hs. cátedra del monto abonado x INFD mensualmente en concepto de honorarios/estup. u beca	**2,5 hs.**	**3,5 hs.**	**2,6 hs**	**2 hs**	**1,4 hs.**	**1,2 hs**

• ***Carácter de la retribución***

Año 2007: La retribución por el trabajo docente se traducía en "honorarios" con inscripción como monotributista.

Año 2008: La retribución pasa a ser considerada como: "estipendio".

Año 2009 en adelante: La retribución se considera "beca" y no se exige presentación de factura.

Obs: En todos los casos el trabajo en investigación se agrega al dictado de clases y no se licencian o relevan horas para el mismo; tampoco esas horas son consideradas parte constitutiva del puesto de trabajo, ni tampoco estas erogaciones cuentan con ningún tipo de aportes patronales, ni códigos remunerativos, ni bonificables.

e- En las "redes y colectivos de docentes que investigan"

En lo que referido a la creación, difusión o promoción de redes de docentes que investigan podemos observar que no existen políticas provinciales que promuevan y avalen estos nuevos modos de organización de los educadores. Tampoco existe interés oficial por auspiciar y/o apoyar las iniciativas de constitución de redes que los educadores y educadoras llevan adelante en ámbitos provinciales, nacionales e internacionales.

En el caso de Santa Fe, el Estado provincial nunca auspició ni dispuso de resolución alguna para apoyar o validar los encuentros nacionales que realizaba la red de docentes que hacen investigación desde la escuela (Red DHIE). Esta red nacional, realizó en Santa fe tres de sus encuentros nacionales (Villa constitución 2005, Casilda 2007, Santa Fe Capital 2009), pero los mismos jamás contaron con el apoyo del gobierno provincial; los auspicios para estos encuentros - acompañados de algunos recursos económicos- siempre han provenido de la esfera nacional, especialmente a través del INFD.

En nuestra provincia, la Red DHIE tuvo apoyo permanente del sindicato AMSAFE y se vinculó sistemáticamente con otra red de relevancia provincial como es la REDISP (Red de Institutos Superiores de Profesorado). Contrariamente a la actitud gubernamental y sorteando los distintos impedimentos, las redes de docentes y el sindicato han realizado diversas actividades en todo este devenir, donde no solo organizaron y llevaron adelante los encuentros nacionales, sino también otro tipo de actividades como los posgrados de especialización en investigación educativa (convenio IRZ-CTERA-Comahue), los postítulos de investigación educativa (Convenio IRZ, ISP 1, ISP 3) diversos cursos, talleres y reuniones formativas sobre la investigación educativa en diversos institutos de la Provincia de Santa Fe, como el ISP4, ISP 6, ISP 7, ISP 8, ISP 9.

El desconocimiento de estos espacios y movimientos alternativos de docentes que hacen investigación desde la escuela llegó a su punto máximo cuando en el año 2011, ante el pedido de reconocimiento del VI Encuentro Iberoamericano de educadores, el Ministerio no solo no auspició sino que se tomó el trabajo de responder con una nota donde manifestó expresamente la intención de "no declarar de interés educativo a este evento internacional". Cabe aclarar que este encuentro no solo contó con apoyo financiero e institucional del Ministerio de Educación de la Nación -a través del Infod-, del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Córdoba, y de los Ministerio de Educación Provinciales de Buenos Aires, Jujuy, Santiago del Estero y Misiones, sino que también fue auspiciado por los Sindicatos docentes, por la OEI, CLACSO, Red ESTRADO, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, y por diversas Universidades Nacionales como la de Buenos Aires, Jujuy, del Centro, Misiones, Río Cuarto, Santiago del Estero y la Universidad Autónoma de Entra Ríos, entre otras. Además de estos reconocimientos institucionales es importante resaltar que este encuentro iberoamericano contó con la presencia efectiva de más de 700 educadores y educadoras de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, Ecuador, Francia, México, Perú,

Uruguay, Venezuela, constituyéndose en un hito más que significativo en el proceso de construcción del movimiento pedagógico latinoamericano que viene consolidándose permanentemente en la región.

A pesar de todo esto, el Gobierno de la Provincia de Santa fe "ninguneó" sistemáticamente el trabajo de las redes y de los colectivos de educadores y se mantuvo autista ante una movilización pedagógica que no solo tiene peso en sí misma sino que, con sus acciones, contribuye y aporta a la discusión actual acerca la redefinición de la identidad de los/as educadores/as y en miras a la consideración de la investigación educativa como dimensión constitutiva la formación y del trabajo docente.

En definitiva, y luego de todos estos planteos, podemos decir que la matriz de los años 90 contemplaba, de alguna forma y con todas las críticas que podemos hacer, a la investigación educativa como una forma de producir conocimientos desde la escuela y desde el trabajo docente. Obviamente que esta consideración tenía todas las limitaciones y obstáculos propios de los planteos que se hacían sin tener en cuenta las condiciones de trabajo necesarias.

En la actualidad, observamos que no solo no se han superado las limitaciones y obstáculos de los años 90, sino que, además, se inhabilita toda posibilidad de concebir la investigación educativa como una *dimensión constitutiva* de la formación y del trabajo docente.

La postura sindical sobre la relación dialógica entre Investigación Educativa, Formación y Trabajo Docente

Como organización sindical tenemos una posición tomada sobre la necesidad de pensar de modo relacional y dialéctico la investigación educativa, la formación y el trabajo docente. Este posicionamiento se fue sedimentando en el marco de la disputa que venimos dando históricamente desde el sindicato por el sentido público y popular de la educación, donde hemos sostenido la idea del educador como "sujeto social productor de conocimientos"; disputa desde la cual se cuestiona la concepción que limita la tarea docente a la mera ejecución y distribución de saberes previamente elaborados por otros sujetos.

Desde esta perspectiva de debate, pensamos que la investigación educativa no puede quedar reducida a una simple "función" que indistintamente puede o no ser realizada por las instituciones. Por el contrario, consideramos que la investigación debe ser un componente estructural en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, por lo tanto, debe estar incluida como dimensión constitutiva de dicho proceso. Por lo planteado, creemos que no basta con convocar a la presentación de proyectos de investigación temporarios o con firmar contratos a término para hacer investigación; por el contrario, es preciso contar con un presupuesto permanente y con lineamientos político-pedagógicos sostenidos para superar la visión reduccionista que limita la tarea de investigación a una simple función.

Desde nuestra perspectiva también planteamos la incorporación de la investigación educativa como espacio curricular específico en los planes de estudios de la formación docente. Esto lleva a concebir a la investigación como un elemento indisoluble de la práctica en los procesos de formación de los futuros docentes. Esta inclusión se basa en la definición del docente como constructor de conocimientos, como sujeto reflexivo y transformador de la propia práctica y de la realidad histórico-social. La investigación se constituye en un modo de trabajo que favorece la construcción autónoma de los saberes poniendo en tensión hasta la noción misma de conocimiento.

En el contexto actual también sostenemos que resulta de suma importancia pensar en la posibilidad de plantear firmemente un "giro de timón" sobre la noción de identidad docente a partir del trabajo que éste realiza.

Consideramos que las actividades de investigación, entendidas como una dimensión del puesto de trabajo constituyen un potencial desde el cual se pueden sostener determinadas resistencias para resignificar la identidad del trabajador docente. Resistencias que no solo signifiquen la denuncia y la crítica al modelo dominante, sino también la proposición de un sentido contra-hegemónico con respecto a la idea del trabajo docente. En tal sentido, es notable ver cómo las acciones de investigación educativa que desarrollan los trabajadores de la educación -entre las cuales se encuentran las redes y colectivos de educadores que investigan- contribuyen con los procesos contra-hegemónicos de resignificación de la propia identidad.

Cuando el que investiga es un "educador", se pone en tensión el modelo de la enseñanza positivista, lineal y unidireccional y este educador se reubica, pues ya no es solo "el que enseña", sino también "el que aprende", el que pregunta, problematiza y descubre junto al estudiante. Así, aquella identidad fun-

dacional estática y a-histórica se pone en tensión, se cuestiona, se repiensa. Esto implica una fuerte ruptura con el mandato fundacional, pues, desde esta otra perspectiva, quien enseña e investiga también es un aprendiz.

Tal como venimos afirmando, la investigación educativa no solo debe tenerse en cuenta desde la formación inicial, sino, además en el trabajo docente propiamente dicho. Para ello es necesario no solo contar con las condiciones de trabajo indispensables para su concreción sino, también, considerar un proceso de formación permanente sobre este modo de producción de conocimientos.

En ese sentido, desde nuestra perspectiva consideramos necesario resignificar la noción de "capacitación" y transitar un camino hacia la instalación de la idea de "formación docente permanente y en ejercicio". Una concepción desde donde confrontar la lógica mercantil que, en los últimos tiempos, apuntó sistemáticamente a descalificar la profesión y el trabajo de enseñar, convirtiendo el conocimiento en mercancía.

Consideramos a la formación permanente y en ejercicio, antes que nada, como un derecho laboral. Este tipo de formación es una necesidad para la cualificación permanente del sistema educativo; por lo tanto, no puede existir ninguna excusa ni pretexto para demorar la implementación de políticas púbicas que habiliten procesos de formación docente en ejercicio y gratuita. Menos aceptable aún resulta que desde el Estado se sostengan políticas que atenten contra el derecho a la formación, anteponiendo -como se ha venido haciendo desde los años ´90- el parámetro presupuestario y financiero que responde a lógicas de mercantilización del conocimiento y privatización de la educación.

Asimismo, consideramos que no es legítimo que las propuestas de formación sean diseñadas sólo desde los centros de poder, sin participación de los trabajadores/as de la educación organizados gremialmente, pues esto va en contra de nuestras ideas acerca de la democratización de la educación. La formación no puede estar diseñada desde la necesidad del lucro propia de los empresarios ni por el instrumentalismo de los técnicos-funcionarios o por una combinación de ambos. Esto significa, entre otras cuestiones, que la formación en ejercicio y gratuita, debe ser parte de políticas públicas nacionales y provinciales acordadas en los respectivos ámbitos paritarios.

La formación "en ejercicio" significa que el docente se forma mientras trabaja, mientras ejerce su profesión, con el reconocimiento salarial garantizado. Para ello, es necesario contar con regulaciones apropiadas para que esos procesos de formación de los educadores sean sistemáticos y sustentables y tengan una organización en el tiempo y en el espacio que permita a los docentes formarse y, simultáneamente, seguir implicados en las dinámicas de las instituciones a la que pertenecen.

La formación permanente y en ejercicio no puede ser discutida en abstracto, ni fuera de una política de transformación curricular, de la organización escolar, ni de las demandas –entendidas como exigencias- de la comunidades educativas en las que se hallan insertas las escuelas. Esta discusión debe tener como referencia el modo en que dicha formación tensiona y resignifica la práctica escolar, entendida ésta como un conjunto de sentidos teóricos y prácticos acerca de la educación que es necesario visibilizar a fin de pasarlos por el tamiz de la reflexión colectiva. Las prácticas investigativas ligadas a la formación permanente se constituyen en una de las formas más significativas para ello y, por lo tanto, es necesario su reconocimiento y legitimación definitiva en la formación y el trabajo docente.

Notas

[1] Ley de Educación Superior N° 24.521, sancionada en el año 1995.

[2] Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006.

[3] Resolución N° 528/09, pág. 13.

[4] *Ídem*.

[5] Resolución N° 528/09, pág. 34, la *cursiva* es nuestra.

[6] En la convocatoria 2008 del INFD "Línea de financiamiento para proyectos concursables de investigación, *conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas*", se establece: "Destinatarios: La convocatoria 2008 está destinada prioritariamente a equipos de investigación que no posean un proyecto financiado en la convocatoria "Conocer para incidir en los aprendizajes escolares 2007". Lo mismo se repite en cada año.

[7] "Bases de convocatorias" y "nóminas de proyectos financiados" 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, publicados en la página oficial del INFD: http://portales.educacion.gov.ar/infd/proyectos-concursables-de-investigacion/, información extraída el 4 de febrero del 2013.

[8] *Ídem*.

[9] *Ídem.*

[10] *Ídem.*

[11] Hubo variaciones en los primeros tres años de las convocatorias debido a cambios en los criterios de distribución que hubo en cada convocatoria.

[12] Horas cátedra calculadas con un salario de docente de 14 a 16 años de antigüedad que va del 60% al 70%

La investigación educativa en el sistema formador docente. Implementación de la función en la provincia de Santa Fe

FRAUSIN Patricia Liliana, ISEF Nº 27 – ISFD Nº 32. Provincia de Santa Fe. patriciafrausin@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo es un estudio referente a la implementación de la función de investigación educativa en los 55 Institutos Superiores de Formación Docente de gestión oficial de la Provincia de Santa Fe, desde los inicios formales de la instalación de la función de investigación, año 1997, hasta el año 2012 inclusive. Su finalidad consiste en identificar y describir el proceso y las características que ha sufrido la implementación de la Investigación Educativa en los ISFD de gestión oficial de la Provincia de Santa Fe en el período 1995-2012 y sus producciones investigativas, con el fin de generar conocimiento sobre el curso de la implementación de la investigación educativa en los institutos, que nos permitiera por un lado sistematizar y comprender la problemática y por otro, conocer, reunir y comunicar las producciones elaboradas por los institutos. Posee una orientación descriptiva-explicativa diacrónica, enmarcado en un trabajo de campo, a través de la cual buscamos interpretar cuali-cuantitativamente el fenómeno estudiado, a partir del rastreo y análisis de marcos teóricos, que circunscribieron las prácticas de investigación en los ISFD y de la recopilación de datos primarios obtenidos de las 227 producciones investigativas, elaboradas por los Institutos. Dicho estudio permitió construir un Banco de Datos Provincial inexistente hasta el día de la fecha y podrá servir como insumo a la hora de proponer y rediseñar políticas educativas relativas a la función de Investigación en los Institutos.

1 - Introducción

1.1 - Justificación y delimitación del problema

Partimos por concebir a la investigación educativa en los institutos de educación superior, como aquella actividad, que empleando el método científico al estudio de problemas pedagógicos, se encamina a la creación de nuevos conocimientos sobre el quehacer educativo y a la resolución de situaciones problemáticas en el área. Llomovate (1992) define a la investigación educativa como *la "actividad sistemática y metodológicamente rigurosa que persigue el descubrimiento y construcción de nuevos conocimientos acerca de los procesos, hechos y prácticas educativas,* cuya finalidad, parafraseando a Krichesky y Berenblum (1990) es "*la producción de nuevos conocimientos y saberes a partir de un análisis crítico-reflexivo y sistemático de la realidad educacional"*

Indagar los marcos normativos de la formación docente en la Argentina y en particular en la provincia de Santa Fe, relacionados con el fomento de la función de investigación en los Institutos Superiores de Formación Docente durante el período de estudio abordado, nos permitió analizar las continuidades y discontinuidad de las políticas educativas producidas por los cambios de gestión, llevadas a cabo por el Ministerio de Educación Nacional y de la Provincial de Santa Fe, respecto de las producciones investigativas realizadas por los ISFD.

Relevar la actividad de investigación desarrollada por los ISFD desde la aparición legal de la función, año 1997, hasta el año 2012, como actividad sistemática, institucional y conducida oficialmente, nos permitió conocer la situación de la investigación en el sistema formador docente, su organización, gestión y funcionamiento; pudiendo llegar a caracterizar la función en el marco conceptual y axiológico que la ha orientado, y reconocer modos de su implementación, lo que podrá servir como insumo a la hora de fijar mecanismos de intervención, tendientes a introducir modificaciones orientadas al mejoramiento de la investigación en sistema formador docente.

Para ello recopilamos los proyectos e informes finales de investigaciones producidos por los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión oficial de la provincia de Santa Fe que contaron con evaluación externa y confeccionamos un Banco de Datos Provincial.

Consideramos que en toda producción de conocimiento, tanto quienes investigan, como quienes aprueban su implementación toman una posición epistemológica y política determinada; hecho que podrá observarse en la definición del enfoque de investigación con el que trabajan y en las estrategias de

investigación que emplean, y que estas cuestiones estarán orientadas por una propuesta política más general.

Conocer qué se investigó y las características de las investigaciones de los ISFD , permitirá vislumbrar la posición en el plano político asumida por los ISFD y por el Ministerio de Educación nacional y provincial, posibilitando reconocer las líneas de acción definidas con base en una plataforma política. Siendo tema de interés de análisis en el desarrollo de la presente investigación, la influencia de la implementación de la función de investigación en la provincia de Santa Fe, en las producciones investigativas de los ISFD, llevadas a cabo en el período en estudio.

1.2 - Planteamiento del eje problematizador

La investigación educativa en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Santa Fe es una actividad que ha crecido en los últimos quince años.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior (Ley N° 24.521/95), y del Documento de Concertación del CFCyE A-14, en el año 1997, la investigación educativa se constituyo, en la Provincia de Santa Fe, en una función institucional de los ISFD[1] junto a la Formación de Inicial y la Capacitación. Pero en la actualidad no existen trabajos que sistematicen, describan y analicen el desarrollo de la producción, la circulación, difusión y el uso de los conocimientos emanados de la implementación de la función de Investigación en el sistema formador docente de la provincia de Santa Fe.

Es por ello que el eje problematizador de la investigación estuvo vinculado con la posibilidad de conocer ¿cuáles son los modos de producción de las investigaciones que desarrollaron los ISFD de gestión oficial de la Provincia de Santa Fe, en el marco de la regulación establecida por las políticas de formación docente en la Argentina, durante en el período 1997-2012?

2 - Objetivos perseguidos con la investigación

2.1 - Objetivo general

Describir el proceso y las características que ha sufrido la implementación de la Investigación Educativa en los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión oficial de la Provincia de Santa Fe en el período 1997-2012 y sus producciones investigativas

2.2 - Objetivos específicos

» Listar las leyes, documentos y resoluciones emanadas de las políticas educativas de formación docente en la Argentina durante el período en estudio, y en particular las que han regulado la función de investigación en los ISFD.

» Describir el rol asignado a la investigación educativa en las reformas llevadas adelante en el sistema educativo desde la década de los 90', sus antecedentes, la concepción de investigación que subyace en la normativa y sus transformaciones.

» Identificar las condiciones y características de las producciones investigativas desarrolladas por los ISFD de gestión oficial de la provincia de Santa Fe.

» Recopilar y sistematizar las producciones investigativas de los ISFD de gestión oficial de la provincia de Santa Fe del período 1997-2012

» Confeccionar un estado de situación de la investigación educativa en la Provincia de Santa Fe que dé cuenta de las áreas/temas poco desarrollados y sirva como insumo para formular prioridades de investigación en las áreas de vacancias.

» Construir un Banco de Datos con el registro de todas las producciones investigativas realizadas por los ISFD de gestión oficial de la provincia de Santa Fe, que permita comunicar y difundir las investigaciones de los institutos, entre los distintos actores del sistema educativo y la comunidad.

» Distinguir los procesos transitados, con miras a que la sistematización y recolección de materiales, puedan constituirse en insumos para el desarrollo de un sistema de seguimiento de la investigación en los ISFD que permita a las autoridades educativas nacionales y jurisdiccional, la identificación de logros y temas pendientes, en función de planificar el próximo período de gestión.

3 - Hipótesis de trabajo

- Los modos de producción de las investigaciones que desarrollaron los ISFD de gestión oficial de la Provincia de Santa Fe, durante el período 1997-2012, están relacionados con los marcos de regulación establecidos por las políticas ministeriales de formación docente:
- La función de investigación se instala en los ISFD de gestión oficial de la provincia de Santa Fe, inicialmente por una cierta lógica de "imposición", pero luego es asumida y sostenida por los institutos conformando *"verdaderas usinas de construcción de conocimiento"*
- La investigación en los institutos tenía identidad institucional con la conformación de los Departamentos, Áreas o Programas de Investigación en el interior de los ISFD y el apoyo de la jurisdicción, a partir del año 1997. La que luego se fue perdiendo con los cambios de gobierno y de gestión ministerial., con la escasa disponibilidad de recursos materiales y financieros.
- Los Institutos de Formación Docente de gestión oficial de la provincia de Santa Fe vienen desarrollando investigaciones educativas de manera sostenida desde que se instaló a función en los institutos.
- Los objetos de estudio y las áreas/temas que abordan las investigaciones educativas desarrollados por los ISFD, están relacionados con la enseñanza- aprendizaje y la formación docente; en definitiva con el rol que ellos desempeñan.
- En las investigaciones desarrolladas por los ISFD, participan pocos docentes, debido a la escasa asignación de horas y la limitada capacitación específica en el área, que no permiten la efectiva profesionalización de los docentes–investigadores.
- Las producciones investigativas de los institutos encuentran dificultades a la hora de comunicar sus resultados.

4 - Enfoque metodológico

Nuestro trabajo se enmarca en una investigación empírica, en el sentido de que nuestra fuente de información y de respuesta al problema que nos planteamos fue la experiencia, ya que tomamos datos empíricos y fundamos las conclusiones en la observación y el análisis ordenado y sistemático de la realidad.

El método que empleamos fue a la vez inductivo y deductivo. Inductivo en cuanto procede mediante la clasificación sistemática de los datos obtenidos durante la observación, con el fin de determinar las regularidades que presentaron las variables del objeto de estudio. Respondiendo a un diseño no experimental, ya que estuvo basada en la obtención de la información, tal como se nos mostraron las variables, sin nuestra manipulación como investigadores. Triangulamos la información obtenida por esta doble vía, cotejando las distintas fuentes de información a través de un análisis reflexivo y crítico.

Operamos en un proceso en espiral, de combinación de obtención de información empírica y análisis categórico. Donde la teoría previa nos permitió orientar, reorientar y focalizar el objeto de estudio y la pregunta inicial, a partir de sumergirnos en el terreno empírico. El método científico que empleamos fue analítico-sintético, al estudiar la realidad distinguiendo y separando unos de otros sus elementos más simples, para luego unir y recomponer los elementos separados y obtener así una visión global del conjunto y de las relaciones estructurales entre los elementos.

El diseño de la investigación fue mixto: cuali-cuantitativo. Al hablar de las lógicas de investigación cuantitativas y cualitativas se hace referencia a concepciones básicas que subyacen a los diferentes *"modos de operar en el proceso de construcción del objeto. Son una serie de decisiones en el camino de la investigación que implican diferentes maneras de razonar o de concebir el hacer ciencia de /o social"* (Fernández Lomelín 2005)

Planteamos un estudio de tipo longitudinal diacrónico de acuerdo a la dimensión temporal, ya que el objeto investigado implicó un proceso, en el cual seguimos su evolución en el período de tiempo comprendido entre los años 1997-2012.

Teniendo en cuenta la profundidad y objetivo de las investigaciones, que permiten clasificarlas en exploratoria, descriptivas, explicativa y experimental, podemos enmarcar nuestro trabajo en una investigación descriptiva–explicativa, ya que perseguimos como objetivo indagar la incidencia y los valores en que manifiestan las variables en estudio, proporcionando su descripción, explicación y el estudio de sus relaciones para conocer su estructura y los aspectos que intervienen en la dinámica de aquellos y arriesgando algunas interpretaciones al respecto.

4.1 - El universo, el contexto, la población, la unidad de análisis y las fuentes de información empleadas.

Con respecto al contexto, nuestra investigación correspondió a la Provincia de Santa Fe, que se encuentra ubicada en el centro de la República Argentina, con una superficie de 133.007 Km2 y dividida en 19 Departamentos. Cuenta con una población que supera los 3.300.000, lo que la ubica en tercer lugar en cuanto a cantidad de habitantes dentro del país, después de Buenos Aires y Córdoba.

La población del estudio quedó conformada por todas las unidades objetos de observación que forman el universo de los Institutos Superiores de Formación Docente Estatales, tanto municipales como provinciales, de los 19 Departamentos que integran la Provincia de Santa Fe, asumiendo un valor de 55 instituciones[2].

La unidad de análisis**,** entendida como "*aquello sobre lo que se propone producir conocimiento y de esa entidad, la propiedad particular que interesa".* (Borsotti, 2009, pág. 1679), fueron las producciones investigativas de los ISFD anteriormente mencionados, que tenían la propiedad ("p") de haber sido un modo concreto de implementación de la función de investigación, durante el período de estudio 1995-2012.

4.2 - Técnica de recogida de datos empleados

Las fuentes de información[3], es decir aquello que nos permitió producir información válida y confiable, que dependieron de la unidad de análisis del estudio, fueron las fuentes documentales, las producciones investigativas de los IFD de la provincia de Santa Fe.

La unidad informante fue cada uno de los portadores de información de cada una de las fuentes utilizadas. Esto es cada documento (resoluciones administrativas ministeriales y leyes) que se aplicaron durante el período que abarcó el estudio, testimonios escritos de la implementación de la función de investigación de 15 ISFD, documentos escritos de la asociación del magisterio AMSAFE y cada producción investigativa de los ISFD elaborada entre los años 1997 y 2012.

En cuanto a la elección de la técnica, la observación documental, definida según Guijarro de Lara (2007) como aquel "*tipo de observación que versa sobre todas las realizaciones que dan cuenta de los acontecimientos sociales y las ideas humanas o son producto de la vida social y, por tanto, en cuanto registran o reflejan esta*", fue la técnica de observación por excelencia que empleamos para llevar adelante nuestra investigación.

Nos basamos en los documentos existentes de dicho tiempo, donde pudimos encontrar recogidas y reflejadas, desde tiempo atrás, si bien de manera dispersa, desordenada y fragmentaria, gran parte de las manifestaciones relacionadas con la temática a investigar.

La observación documental y metódica, fundamentalmente se basó en el establecimiento previo de las variables empíricas y las categorías sobre las que necesitamos recoger información. Una vez establecida las variables y las categorías, examinan sistemáticamente los documentos, con el objeto de encontrar los datos contenidos en ellos referentes a cada categoría.

Recurrimos a una variada cantidad de fuentes de información, consultando documentación en diferentes recursos educativos, lo que nos permitió acceder a reglamentaciones, leyes, marcos normativos, a informes institucionales de los ISFD y del gremio de AMSAFE, a un focus grup de representantes de ISFD y a 227 Producciones de Investigaciones desarrolladas por los Institutos Superiores de Profesorado de gestión oficial de la provincia de Santa Fe, durante los años que abarcó el estudio. Logrando obtener así un conocimiento más acertado de la implementación de la investigación educativa en el sistema formador docente.

5 - A modo de conclusión

A continuación planteamos solo algunas consideraciones y hallazgos generales del trabajo que presentamos, para dar respuesta a la problemática de nuestra investigación. Par ello sintetizaremos algunos de los resultados obtenidos en relación con los objetivos que perseguimos durante la realización del trabajo, y retomaremos la hipótesis que planteamos oportunamente, para cerrar planteando algunas cuestiones que quedan abiertas a nuevas investigaciones.

Descripción del proceso que ha sufrido la implementación de la Investigación Educativa en los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión oficial de la Provincia de Santa Fe en el período 1997-2012 y sus producciones investigativas

Al iniciar nuestra investigación planteamos como hipótesis de nuestro trabajo que los modos de producción de las investigaciones que desarrollaron los ISFD de gestión oficial de la Provincia de Santa Fe, durante el período 1997-2012, están relacionados con los marcos de regulación establecidos por las políticas ministeriales de formación docente. Al finalizar la tesis podemos expresar que hemos logrado verificar dicha hipótesis.

Las políticas de apoyo y desarrollo de la función de investigación en los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Santa Fe no han persistido, sino que han tenido variaciones en el tiempo.

La función de investigación en los ISFD tuvo como primer antecedente el *Programa de Transformación de la Formación Docente* (1991-1995), que generó primero las condiciones para el desarrollo de la función introduciendo cambios en la organización institucional, creando los departamentos de investigación y modificando las condiciones laborales de los docentes al asignar horas para desempeñar la función. Programa que solo abarco a diez provincias dentro de las cuales no estaba incluida Santa Fe

Posteriormente la Ley Federal de Educación (1993) establecía como una tarea específica de los ISFD "*formar investigadores y administradores educativos*", concibiendo a la investigación como una tarea específica y escindida de las prácticas pedagógicas. Por su parte la Ley de Educación Superior (1995), expresaba que las jurisdicciones eran quienes arbitrarían los medios para que los institutos previeran el desarrollo de investigaciones educativas.

Con la Red Federal de Formación Docente Continua (1994) se impuso como política de la acreditación la actividad de investigación, siendo uno de los requisitos para obtener la *"acreditación plena"* y aprobar los proyectos institucionales, con el objetivo de mejorar la calidad educativa. Así la responsabilidad sobre la acreditación de las nuevas funciones recaía sobre los institutos, *mientras el rol del Estado quedaba supeditado a la función de evaluador de "unidades individuales".*

En este marco a nivel provincial entre los años 1996 y 1999, para apoyar la transformación del sistema educativo, se crearon programas de apoyo a la reforma del sector educativo, financiados con créditos externos por organismos internacionales. En este marco en se emprendió el *Programa de Reforma e Inversión del Sector Educación* (PRISE) cuyos fondos fueron destinados en parte al programa de *"Proyectos Innovadores"* (Meta IX) donde se enmarcaron las primeras producciones investigativas realizadas por los ISFD de la provincia y gracias a las cuales algunos institutos pudieron instalar los departamentos de investigación y dar inicio formal a la función de investigación. Y en el año1997 se instala normativamente la investigación como una función que deben cumplir todas las instituciones de formación docente para poder acreditar (Documento A-14).

Una de los ítems de la hipótesis que formulamos hacía referencia a que a la investigación en los institutos tenía identidad institucional con la conformación de los Departamentos, Áreas o Programas de Investigación en el interior de los ISFD y el apoyo de la jurisdicción, a partir del año 1997. La que luego se fue perdiendo con los cambios de gobierno y de gestión ministerial., con la escasa disponibilidad de recursos materiales y financieros:

Uno de los cambios registrados a partir de la propuesta de incorporar las nuevas funciones fue la modificación de la estructura organizativa de los institutos, que dieran lugar a la existencia de un espacio que se hiciera cargo de la nueva función de investigación, hecho que fue asumido por los ISFD de la provincia de Santa Fe, organizando Departamentos cargo de docentes que contaban con horas en disponibilidad y en algunos pocos casos, por profesores que tenían horas asignadas para el desarrollo de la función de coordinación de los departamentos.

Las diferentes resoluciones del CFCyE y Acuerdos Federales aprobados entre los años 1993 y 1999, a los que nos referimos en el desarrollo de la Tesis, fijaron las bases para promover y regular la aplicación de las funciones en los ISFD, precisando las responsabilidades, los objetivos y las formas en que se debían implementar, poniéndose énfasis en la formación de los profesionales encargados de llevarlas a cabo y en la relación colaborativa que debían establecer con las escuelas de la zona, y sus problemáticas educativas.

En 1999, los lineamientos acerca del área de investigación se especifican mediante la Resolución 116, vinculándola con las escuelas, para mejorar las prácticas. La Jurisdicción para apoyar y acompañar la instalación de la función de investigación en los ISFD implementó diferentes instancias de asesoramiento y acompañamiento, destinadas a los docentes que llevaban a cabo algún proyecto de investigación en las instituciones. Posteriormente en el año 2004 y ante la necesidad de *"construir unidad sin*

uniformidad", se propone reformular el sistema de acreditación hasta ese entonces vigente. (Resolución Nº 223).

Entre los años 2003 y hasta el año 2007 la Dirección Provincial de Investigación y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, implementó una serie de acciones tendientes a producir conocimientos sobre la realidad educativa jurisdiccional que permitiera la comprensión y sirviera como insumo para orientar la toma de decisiones en búsqueda de la mejora continua del sistema. En ese marco se llevaron adelante distintas líneas de trabajo investigativos, que se enmarcaron en lo que denominaron como investigaciones centralizadas, en las cuales participaron gran cantidad de ISFD tanto de gestión oficial como privada. Durante esos años docentes de los institutos participaron activamente en las investigaciones propuestas desde el ministerio, aprendiendo la tarea de investigar junto a expertos y afianzando lazos con los demás profesionales de los ISFD. También los institutos llevaron a cabo numerosas investigación descentralizadas[4] durante los años 2001 al 2007 con acciones de acompañamiento emprendidas por la Dirección de Superior.

Con la Ley de Educación Nacional, la Resolución 30/07 del Consejo Federal y la creación del INFOD (2006) se enfatiza la centralidad del rol del Estado en la promoción de la calidad y la equidad educativa; y se apunta a *fortalecer al sistema en su conjunto según las necesidades detectadas en el mismo. De esta manera, la relación se establece entre la investigación y el sistema* formador, no imponiéndose más a los institutos, el cumplimiento de la función, sino que pasa a ser una de las funciones por las que los institutos podrán optar, sin estar obligados a ello. De allí que el Plan Nacional de Formación Docente plantea *avanzar en la articulación de esfuerzos entre la nación y las provincias para el desarrollo de políticas de Estado en este área.*

Se impulsa la ampliación y diversificación de las funciones del sistema formador (Resolución 30/07) *en relación con el mapa de necesidades del sistema educativo y de las condiciones y posibilidades de las instituciones formadoras*, y cuya importancia se centra en el mejoramiento de las prácticas docentes. Entendiendo a la investigación como una función entre otras, renunciándose así a pretender que esta función sea universal. Pasando de una política compulsiva de incorporación de la función de investigación en todos los ISFD, a una integración de la función a nivel sistémico.

Otra de nuestros ítems de la hipótesis planteada expresaba que los Institutos de Formación Docente de gestión oficial de la provincia de Santa Fe vienen desarrollando investigaciones educativas de manera sostenida desde que se instaló a función en los institutos:

De lo los 55 ISFD de gestión oficial existentes en la provincia de Santa Fe, la mayor parte de ellos, el 85%, han realizado producciones investigativas, intentando instalar de esta manera la función de investigación en sus establecimientos educativos. Y llevaron a cabo 227 producciones investigativas, las que les permitieron sostener la función en los establecimientos educativos de formación docente.

También presentamos como ítems de la hipótesis inicial que la función de investigación se instaló en los ISFD de gestión oficial de la provincia de Santa Fe, inicialmente por una cierta lógica de "imposición", pero luego es asumida y sostenida por los institutos conformando *"verdaderas usinas de construcción de conocimiento":*

En sus inicios, por el año 1997, pudimos verificar que las actividades respondían a una cierta lógica de *"imposición"* ante el requisito en la acreditación de incorporar la función de investigaciones en los institutos. Lo que es de suponer, produjo que el 73% de los ISFD de gestión oficial de la provincia de Santa Fe, llevaran a cabo algún tipo de producción investigativa, con un cierto acompañamiento de la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación provincial.

Por la organización federal de Argentina, son las políticas provinciales las que toman la decisión de apoyar y sostener a lo largo del tiempo la investigación educativa en los institutos de formación docente de su jurisdicción. Ellas median en las políticas nacionales, otorgándoles su singularidad e impronta particular. Las iniciativas jurisdiccionales, emprendidas por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, para que la investigación educativa se inserte y consolide en los ISFD, según los datos arribados en este trabajo, adquirieron gran significatividad y fueron el andamio que dio sustento a las actividades investigativas emprendidas por los institutos de gestión oficial entre los años 1997 y 2006. A partir del año 2007, en el marco de las convocatorias de los proyectos concursables del INFOD, un porcentaje casi similar al anterior, del 71%, de los ISFD de gestión oficial de la provincia de Santa Fe realizó investigación, evidenciándose, desde el año 2009, un claro corrimiento de la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación provincial, respecto del sostenimiento de la función de investigación

en los institutos formadores y la ausencia de una política de fomento del área, en la Provincia de Santa Fe.

Lo que nos permite dar cuenta que la lógica de *"imposición"* de la función de investigaciones en los ISFD de gestión oficial produjo un fuerte impacto en los institutos de la provincia con respecto a la adhesión en la realización de investigaciones; interés que no decayó a pesar de no estar en vigencia el régimen de acreditación, instalarse las convocatorias concursables del INFOD y perder el acompañamiento y apoyo de la jurisdicción; ya que la cantidad de institutos que investigan, aumento discretamente. Podríamos hipotetizar que la obligatoriedad no fue determinante para instalar la función en la provincia de Santa Fe, pero si fue el puntapié inicial que incitó y motivó a las instituciones a instalar la función de investigación en sus establecimientos, despertando el interés de los profesores por investigar. Por lo tanto el dejar de ser una función universal para los institutos, como lo plantea la Resolución 30/07 del CFCE que enmarca a la investigación como una función entre otras de las que puede asumir los institutos, no modificó negativamente la realidad que venía aconteciendo en las instituciones formadoras de docentes, con respecto a la producción de investigaciones que venían desarrollando. Tal vez porque los pilares en los que se apoya la función de investigación en los institutos, presentan buenos cimientos fundantes, que permitieron que los profesores de los ISFD lograran construir un sentido, que legitima las prácticas investigativas al interior de las instituciones, a pesar de no contar con condiciones favorables para el desarrollo de la función de investigación, o porque desconocían que ya no era una de las condiciones de acreditación, o tenían temor a que las normativas cambiaran nuevamente; razones que resultarían de interés abordar en otro un estudio.

Características de las producciones investigativas de los Institutos

Los objetos de estudio y las áreas/temas que abordan las investigaciones educativas desarrollados por los ISFD, están relacionados con la enseñanza- aprendizaje y la formación docente; en definitiva con el rol que ellos desempeñan. Esta fue otra de los ítems de la hipótesis que esbozamos en nuestra Tesis.

Los ISFD de gestión oficial de la provincia de Santa Fe han realizado investigaciones en gran cantidad de temas como *"enseñanza, aprendizaje"*, *"formación docente"*, *"Integración, Inclusión* y *retensión"* de los alumnos y a*lfabetización* entre otros, existiendo un fuerte predominio de la temática relacionada con los *"conocimientos disciplinares"*, que es abordada por más de la mitad de las investigaciones de los institutos de la provincia.

Las características de las investigaciones relevadas de los ISFD, desde las temáticas propuestas y los objetos de estudio enunciados, guardan una relación directa con los lineamientos de la política nacional del INFOD.

Tanto el objeto de estudio como la temática que abordan los institutos en sus investigaciones, nos permiten suponer, que el conocimiento que tienden a construir se realiza con un fin posterior determinado, el de mejorar las prácticas pedagógicas de la formación al interior de los propios institutos, y en menor medida destinado a resolver problemas de enseñanza de las escuelas de la zona. Lo que guarda una relación directa con las Resoluciones emanadas del CFE, los lineamientos de las convocatorias tanto provincial como nacional, en sus distintos momentos y con la intencionalidad de la investigación educativa, de "*mejorar las prácticas*".

Otro ítems de la hipótesis hacía referencia a que en las investigaciones desarrolladas por los ISFD, participan pocos docentes, debido a la escasa asignación de horas y la limitada capacitación específica en el área, que no permiten la efectiva profesionalización de los docentes–investigadores.

Las investigaciones desarrolladas por los ISFD de gestión oficial de la jurisdicción de Santa Fe, mayormente están destinadas al nivel superior, son realizadas por lo general (en un 58,6%) por grupos de dos a cuatro investigadores, cuya formación en un 77% es de profesor y en un 16% de licenciados, lo que denota una limitada capacitación específica de los investigadores, si nos atenemos a su titulación académica.

Según nuestra postura no existen investigadores natos. Todos se forman y adoptan, de alguna manera, la experiencia de otros investigadores más experimentados que poseen trayectorias en la realización de trabajos de investigación. Ya que el saber específico que requiere el oficio de investigar necesita de muchos años de práctica y experiencia.

Y por último pudimos verificar la última de nuestras hipótesis respecto a que las producciones investigativas de los institutos encuentran dificultades a la hora de comunicar sus resultados:

A pesar de disponer de un medio on-line los institutos, a través de la Red Virtual de los ISFD, para

poder divulgar los resultados de las investigaciones desarrolladas por ellos, la mayoría de los institutos de gestión oficial de la provincia de Santa Fe, no lo utilizan para ese fin.

La difusión de los resultados de las investigaciones realizadas por los ISFD de la provincia de Santa Fe se presenta como un problema a trabajar tanto al interior de los institutos como del propio Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Desconocer las producciones emanadas de los institutos no solo atenta con el poder beneficiarse con sus hallazgos, sino también con los objetivos que persigue la investigación educativa, de producir conocimiento transmisible.

Por último dejamos planteados algunos interrogantes, que pueden orientar futuros trabajos: ¿Cuáles son las limitaciones que enfrentan los ISFD y sus docentes a la hora de pretender asumir actividades investigativas? ¿Cuáles, los factores simbólicos, que más allá de las condiciones materiales, impulsan a los docentes a realizar investigaciones educativas al interior de sus institutos? ¿Cual es el sentido que los institutos le otorgan a la investigación educativa y sus productos? Las investigaciones emprendidas por los institutos ¿han producido alguna modificación en las prácticas pedagógicas? ¿Es necesario que lo hagan? ¿Qué iniciativas y prácticas investigativas serían deseables y posibles promover a nivel jurisdiccional?

El desarrollo de la investigación educativa en el contexto de los ISFD, abre la posibilidad de desarrollo de un campo que se construye mediante el análisis y la reflexión de las prácticas educativas cotidianas, permitiendo en los docentes-investigadores la profundización de los conocimientos propios de sus disciplinas y de la investigación educativa en particular, así como la actualización de los marcos teóricos que fundamentan las prácticas pedagógicas y didácticas. (MECyT. 2008).

Notas

[1] Los ISFD anteriormente eran denominados Institutos de Formación Docente (IFD), adquieren la actual denominación de ISFD, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en el año 2007

[2] En el Anexo página 110 y 111 se puede consultar el listado de los Institutos Superiores de Formación Docente Estatales que conformaron la población que abarco el presente estudio.

[3] Son los recursos que contienen datos formales escritos, orales o multimedia.

[4] Expresión que se refiere a los proyectos de investigación presentados y desarrollados por los institutos en el marco de las convocatorias provincial del período.

Referencias bibliográficas

Argentina, Consejo Federal de Cultura y Educación. (1997). *Resolución Nº 63/97.* Documentos para la Concertación. Serie A. N° 14 *Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua.* Buenos Aires: Autor.

Argentina, Consejo Federal de Educación (2007). *Resolución Nº 30/07 - Institucionalidad y Funciones de la F. Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador*. Anexo I: Hacia una institucionalidad del sistema de formación docente en la Argentina. Anexo II: Lineamientos nacionales para formación docente y el desarrollo profesional docente. Buenos Aires: Autor. (en línea) Disponible en: http://cedoc.infd.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=118

Argentina, Consejo Federal de Educación (2007). *Resolución N° 167/12 ANEXO 1 Plan nacional de Formación docente 2012-2015.* Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2007). Documentos. *Nuevas Leyes. Ley Nº 26.206 Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa.* Buenos Aires: Autor. (en línea) Disponible en:www.me.gov.ar

Borsotti, C. (2009). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Buenos Aires: Pedro Miño.

Fernández Lomelín, A. (2005). Metodología de la investigación. Episteme Nº 6, Año 2. Málaga: Ediciones Aljibe

Guijarro de Lara, E. & Ballesteros Velázquez B. (2007). *Métodos de Investigación en Educación Social.* Unidad Didáctica Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

Instituto Nacional de Formación Docente & MECyT. (2007). *Plan Nacional de Formación Docente. Docu-*

mento para la discusión. Buenos Aires: Autor.

Instituto Nacional de Formación Docente & MECyT. (2011). *Investigación Educativa*. Buenos Aires: CEDOC. (en línea) Disponible en: http://cedoc.infd.edu.ar/index.cgi?wAccion=news&wid_news=150&wid_seccion=&wid_item

Llomovate, S. (1992). La investigación educativa en Argentina, *Propuesta Educativa*, Vol. 4, Nº 6, pp. 92-102. Argentina: FLACSO.

Formación en servicio de supervisores y directores en Argentina

Luis Cabeda; luiscabeda@yahoo.com.ar
Lombardi, Graciela; lombardi_graciela@hotmail.com
Tato Susana; susana.tato@yahoo.com.ar

Resumen

La Ctera viene desarrollando acciones de formación en servicio dirigidas a directores y supervisores en acuerdo con los sindicatos provinciales, cuyo objetivo principal es el abordaje de las dimensiones política, cultural, pedagógica e institucional del trabajo docente en el marco de las nuevas normativas nacionales y federales que han de garantizar el derecho social a la educación de todos nuestras niñas/os y adolescentes. Nuestra tarea parte de reconocer como cuestión principalísima el sentido político de la educación y promueve rescatar la producción que realizan los trabajadores docentes durante su proceso de trabajo. En la ponencia se indican los contenidos y objetivos de las propuestas de trabajo, las características posibles de su desarrollo y la bibliografía de referencia. Asimismo destacamos algunas características del proceso con los asistentes. Desde los sindicatos trabajamos en la construcción de nuevos paradigmas institucionales, políticos, sociales y culturales en la medida que el colectivo docente se reconoce como protagonista de los cambios políticos, sociales y culturales que se vienen dando en América Latina.

Desarrollo

En Argentina partimos de un proceso de ruptura con las políticas neoliberales de los 90, ruptura que se hace evidente a partir del proceso participativo de elaboración de una nueva Ley Nacional de Educación, N°26.206/06. El rol de los sindicatos docentes en general y de CTERA en particular, ha sido clave en ese proceso de transformaciones políticas, puesto que fueron precisamente los sindicatos los protagonistas de la resistencia a las políticas neoliberales de los 90. A partir de 2003, se abre la gran oportunidad de impulsar las políticas largamente reclamadas por los docentes en una nueva Ley cuyos contenidos incluyen la propuesta de cambiar el paradigma de la política educativa: de la educación como servicio al cliente a la educación como derecho social de todos los niños, niñas y adolescentes.

En ese marco de transformaciones, desde CTERA y con los sindicatos de base de las provincias, se han encarado diferentes líneas de trabajo; en particular, las referidas a la formación en servicio que serán objeto de esta ponencia.

Desde la Secretaría de Educación de CTERA se vienen concretando diversos procesos formativos en servicio cuyos destinatarios principales son los equipos directivos y de supervisión de los distintos niveles y modalidades del sistema.

¿Por qué los equipos de conducción de las instituciones y los supervisores?

Porque forman parte del colectivo de los trabajadores de la educación, en la medida que son cargos a los que se accede por concurso y pertenecen a la carrera docente. Orientan los posicionamientos político- pedagógicos que dinamizan la escuela. Participan del debate sobre el contenido y el sentido de este trabajo docente. Y así inciden en la construcción de nuevos paradigmas institucionales, políticos, sociales y culturales ya que el colectivo docente se reconoce como protagonista de los cambios políticos, sociales y culturales que se vienen dando en América Latina.

La propuesta general elaborada por nuestro equipo es discutida y adaptada con cada sindicato a las circunstancias y necesidades particulares de cada provincia, región o nivel educativo con el cual se lleva a cabo esta formación en servicio, a la cual se suman compañeros de cada provincia para garantizar la adecuación de la propuesta en cada caso.

Nuestra tarea parte de reconocer como cuestión principalísima el sentido político de la educación y rescatar, en consecuencia, la producción que realizan los trabajadores docentes durante su proceso de trabajo.

Durante años el discurso hegemónico profetizó que en la escuela no se hace política. Esta idea de que es posible el gobierno escolar desde un lugar incontaminado y neutral aparece aún hoy las voces de directores y supervisores. Es nuestro compromiso confrontar con esta idea aséptica del trabajo docente, proponemos reconocernos como portadores de ideologías acerca de los derechos, la igualdad, la solida-

ridad, la distribución equitativa, el ascenso social, la reinserción, etc. Enunciamos que estas concepciones atraviesan nuestras decisiones y facilitan u obturan el transito de niños, niñas, adolescentes y jóvenes por la escuela. Esta construcción histórica se ha ido conformando de modo zigzagueante, se ha avanzado y retrocedido a partir de que se iban sintetizando parcialmente las tensiones que provocaban las distintas posiciones en pugna. Así, el derecho a la educación ha pasado de la inclusión disciplinada y homogeneizante de fines del siglo XIX, a la educación centrada en el niño, en la experimentación y en la consolidación social de mediados del siglo XX, para recalar hacia fines de ese mismo siglo en la tecnocracia educativa neoliberal.. El siglo XXI nos encuentra disputando nuevos sentidos para pensar el derecho a la educación. Achicar la brecha tecnológica, universalizar el acceso a la escuela secundaria, sostener la subsistencia y la salud de todos los niños (AUH), incentivar recorridos innovadores que aseguren trayectorias escolares exitosas, y construir espacios educativos confortables y en cantidad suficiente para llevar a cabo la enseñanza, son algunos ejemplos del paradigma inclusivo en el que se tramita hoy el ejercicio pleno del derecho a la educación.

La educación entendida como derecho es una de las herramientas políticas primordiales en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. El fundamento político de este discurso plasmado en las leyes y normativas reguladoras de la educación radica en la búsqueda del ejercicio efectivo del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes. El cumplimiento efectivo de ese derecho tiene múltiples y complejos requisitos.

A nivel nacional, las leyes y normativas reguladoras de la educación posibilitan la profundización de los procesos escolares democráticos y el mejoramiento de las condiciones de inclusión con aprendizaje que involucra directamente a los equipos de conducción. Éstas requieren la construcción de conocimiento sobre una conducción superadora del reduccionismo de la "gestión neoliberal**",** que sólo se reduce a gerenciar la escuela, dejando fuera la dimensión político- pedagógica que es el eje de nuestro trabajo.

Esto implica el abordaje de la complejidad del ejercicio del gobierno escolar, la instalación de una cultura democrática en el cotidiano escolar con la participación de todos los sujetos que lo constituyen, la intervención en los modos y formas en las que se despliega la organización curricular que asegure el acceso al aprendizaje, la conducción de cambios en los formatos organizativos de tiempos, espacios y agrupamientos para el desarrollo del trabajo docente colectivo, la inclusión de las tecnologías, la participación en las decisiones de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, el trabajo con las comunidades educativas y la utilización de los datos producidos desde la institución para resolver problemáticas de conducción.

Este conocimiento se está construyendo en el trabajo cotidiano de los directivos y supervisores de las escuelas. La propuesta consiste en abrir un espacio para reflexionar, repensar y construir sentido político desde la praxis de la conducción. Se trata de abrir un paréntesis que ponga en suspenso las urgencias de la cotidianeidad escolar y habilite un espacio para confrontar con los pares nuestros argumentos y supuestos, un tiempo para interrogarse sin concesiones. En palabras de Nicastro, abrir una oportunidad para proponer el ejercicio de "revisitar nuestras prácticas sin ánimo de constatación de aciertos"[1].

Desde la CTERA, pretendemos incidir con esta propuesta en la construcción de nuevos estilos de conducción escolar que avancen en la democratización de las prácticas institucionales y del gobierno escolar, asegurando a través de la participación el derecho social a la educación, entendiendo a la participación en su doble condición de meta a alcanzar y de metodología de trabajo.

Nos encontramos ante un contexto de profundo cambio epocal en el que es necesario identificar críticamente los desafíos que se les plantea a los equipos de conducción escolar en los diferentes niveles y modalidades.

Consideramos la relevancia de los siguientes ejes:

1- El trabajo del equipo de conducción como parte del colectivo docente.

2- La responsabilidad de la escuela de concretar la obligación del Estado de garantizar el derecho social a la educación y al conocimiento para todas y todos los sujetos.

3- El abordaje de la dimensión cultural en su vínculo con los procesos de inclusión para la participación de los sujetos, alumnos y docentes, en la democratización del cotidiano escolar.

4- La dimensión pedagógico-institucional, eje integrador en la búsqueda de propuestas y herramientas específicas para la conducción que sostengan una praxis de intervención crítica y reflexiva, que permita también avanzar en el sostenimiento de

5- Los formatos curriculares y modelos organizativos que sostengan una escuela en la que todos aprendan.

6- La visibilización del trabajo colectivo, generador de espacios y tiempos para el trabajo colaborativo.

7- La integralidad de la mirada del director/ supervisor hacia la institución escolar que relacione la organización escolar, organización del trabajo y la organización curricular a partir de su propia intervención.

8- La responsabilidad de los equipos directivos y de supervisión respecto de la generación de ámbitos para la formación continua de los cuerpos docentes que conducen.

El propósito general que orienta esta formación en servicio es contribuir para que los equipos de conducción institucional favorezcan el trabajo colectivo de los docentes, acompañen las trayectorias de los estudiantes y consoliden la relación de la institución escolar con la comunidad y otras organizaciones de su contexto territorial e histórico.

Para lograrlo definimos varios objetivos para el trabajo con los compañeros de cada provincia, a saber:

• Analizar y elaborar los supuestos teóricos que fundamentan la conducción político pedagógica institucional

• Identificar problemáticas institucionales contextualizadas y diseñar líneas de intervención en el marco de las políticas públicas educativas, reconociendo a la educación como bien público y un derecho

• Develar los condicionantes objetivos y subjetivos de la práctica docente y favorecer la democratización de los procesos de conducción institucional.

• Construir herramientas pedagógicas didácticas para la conducción y la supervisión educativa en el contexto actual.

Tal como dijimos más arriba, la propuesta es discutida en cada lugar y se definen tanto los contenidos específicos como los modos de concretar las acciones formativas según cada realidad y cada posibilidad local.

Desde el equipo central sugerimos un conjunto de ejes de contenidos posibles de incluir en el desarrollo de la formación de los equipos de directivos y supervisores, a partir de los cuales se conforma una propuesta singular.

Los contenidos propuestos se organizan en Módulos temáticos a saber:

Módulo 1: El equipo directivo y de supervisión. La dimensión político-pedagógica en el despliegue institucional de su trabajo. Las versiones clásicas. De mera correa de transmisión a generador de transformaciones. Funcionarios de Estado, no funcionarios de gobierno. Dicotomía: gestor o trabajador. Autoridad. Constitución de la asimetría. Democratizar las prácticas institucionales. De qué trabaja un director/supervisor escolar. Un debate inconcluso. El puesto de trabajo. Formación del director/supervisor más allá de la pedagogía. El Sindicato, una herramienta de organización del colectivo de directores y supervisores. Reconocer avances y señalar lo pendiente. El lugar del director/supervisor en este análisis

Módulo 2: Derecho a la educación. Desafíos para la conducción escolar en un mundo cambiante.

Derecho a la educación consecuencia de la igualdad. Proceso histórico de la educación argentina. La diversidad como expresión de la igualdad. Cambios de época. Velocidad de la información. Cambios sociales acelerados. Nuevas tecnologías. Pérdida de la asimetría intergeneracional. Provisoriedad de los saberes. Marco jurídico institucional de la educación argentina.

Módulo 3: Trayectorias escolares de niños/jóvenes. El lugar de la conducción institucional.

La educabilidad bajo sospecha. Ser niño o joven no es ser alumno. Del sujeto de necesidad al sujeto de derecho. Ser niño o joven en la escuela. El oficio de alumno. Acompañamiento de la trayectoria escolar. Trayectoria legal-formal y trayectoria real. Enseñar, una responsabilidad indelegable. Estrategias de intervención para favorecer las trayectorias escolares. La escuela como usina teórica para pensar el futuro.

Módulo 4: La justicia curricular. El director/supervisor, un facilitador del acceso al conocimiento.

El curriculum como expresión de la intencionalidad de la escuela. Nuevos enfoques para pensar qué se enseña. Curriculum, una elección arbitraria, una elección entre otras posibles. Los temas que quedan afuera. El curriculum desde la perspectiva del más desfavorecido

La no neutralidad de la enseñanza. Sentido político del conocimiento. La evaluación. Concepto y sentidos.

Módulo 5: La organización institucional y el impacto del afuera.

La participación como meta y como metodología de trabajo. Participar no es llevar el cuerpo. Tiempos, espacios y agrupamientos en relación con lo organizativo. Escuela: Un ámbito para proponer, disentir, decidir y hacerse cargo. El aula y los otros espacios donde se enseña. ¿Quién/es construye/n la agenda institucional? Conflicto: Una referencia de la vida democrática de las instituciones. El equipo di-

rectivo y las instituciones del barrio. El equipo directivo y el mundo de la cultura. El equipo directivo y el medio ambiente. El equipo directivo y la organización para la demanda. Evaluación institucional. Recolección de información para la toma de decisiones. Evaluación del sistema educativo desde la escuela

Módulo 6: El desarrollo profesional de los docentes, una responsabilidad de quien conduce

La propia trayectoria escolar como insumo de análisis y conceptualización. El saber empírico del aula y de la escuela. Un lugar para el saber académico. ¿Cuál es el saber propio del director? Como desarmar el 'Yo no fui formado para esto'. La organización escolar al servicio de la formación docente y la optimización del tiempo. Valor de los registros. Docentes y directivos que escriben. El director/supervisor como generador de tiempos y espacios de debate pedagógico. Directivos y docentes evalúan su trabajo. Construcción de criterios de evaluación. Formación oblicua. Cine, teatro, blogs, ateneos, análisis de casos, registro de vivencias, realización de videos, muestras fotográficas, etc.

La modalidad para llevar a cabo esta formación en servicio es la semipresencial, combinando jornadas presenciales de dos días de ocho horas cada una y trabajos domiciliarios grupales.

Desde el punto de vista de las estrategias de trabajo con directores y supervisores, se privilegia la puesta a discusión de alguno de los ejes temáticos que se seleccionaron para trabajar y a partir de alguna intervención nuestra, o de la lectura de algún material bibliográfico o visual, abrir a las discusiones, aportes, preguntas en pequeños grupos. Otro de los puntos de entrada que privilegiamos es el análisis de casos.

El análisis de casos permite enfocar situaciones, prever problemas, buscar formas de resolverlos, afrontar situaciones de incertidumbre, analizar posibles formas de intervención, cursos de acción, comparar experiencias.

Para que el estudio de casos resulte realmente rico y se constituya en una herramienta para el análisis, debe tener alguna relación con la realidad de los docentes que lo leen: cuanto más cercano es el caso a su realidad, más identificados con él se sentirán y más interés tendrán en su discusión.

Los casos presentados no suelen tener un único modo de abordaje políticamente correcto. Por el contrario, intentan plantear cuestiones complejas que reclaman miradas oblicuas, intervenciones ora consensuadas, ora haciendo uso de la autoridad que el puesto de trabajo implica. Temáticas como trabajo infantil, alumnos que delinquen, invasión de lógicas de mercado en el funcionamiento de las escuelas, cuestiones relativas a la identidad de género o a las nuevas conformaciones familiares son presentadas a través de casos que la escuela debe afrontar para cumplir con la responsabilidad de enseñar.

El abordaje de estas escenas nos ha permitido develar cuán instalados están, en el sentido común docente, supuestos y prejuicios que denotan una lejanía simbólica de clase, más centrada en la distancia cultural entre docentes y alumnos que en la de la clase socio-económica a la que pertenecen unos y otros. La estigmatización incluye a las familias de los alumnos que muchas veces son nombrados como carecientes, vagos, desamorados o ausentes. La resignación como estrategia ante la desigualdad, la nostalgia por valores supuestamente perdidos y la valoración meritocrática como pasaporte a los derechos, son enunciados que han aparecido recurrentemente en estos ámbitos de capacitación y nos obligan a redoblar los argumentos y el debate fraterno que habilite una mirada más enigmática (en términos de Larrosa[2]) respecto de estos nuevos sujetos que habitan nuestras aulas.

Cada trayecto formativo cobra singularidad y en tal sentido el abanico de estrategias utilizadas tanto en el trabajo presencial como el no presencial es variado. Acordamos con Perrenoud (1995), quien plantea una serie de dispositivos de formación que promueven la práctica reflexiva (dispositivos de formación interactiva, trabajo en equipo, autoobservación, autoanálisis, reconstrucciones, toma de notas sobre intenciones de enseñanza); observación mutua; escritura clínica; la video-formación; el discurso de explicación; la historia de vida; la simulación y los juegos de rol; la experimentación y la experiencia. Cualquiera de estas alternativas se combinan en los trabajos que proponemos a supervisores y directores.

Una de las dificultades que encontramos en los grupos es la mayor o menor posibilidad de algunos integrantes de tomar distancia respecto de las propias opiniones para escuchar las de los otros compañeros, o bien el apresuramiento en proponer soluciones a partir de análisis realizados sobre la base de información incompleta respecto de la situación problemática a analizar. Por ello ponemos especial atención a dar orientaciones precisas acerca de qué mirar y cómo mirar cualquier situación escolar, haciendo foco en cada uno de los aspectos de la misma pero sin perder de vista la complejidad intrínseca de cualquier escena escolar.

A manera de ejemplo, mencionaremos alguna de las consignas de trabajo que damos para analizar

casos y los criterios que consideramos para su evaluación.

1- Describa la información que posee sobre la situación

2- Indique qué información no posee y considera importante tener sobre la situación

3- Señale cómo podría obtener esa información considerando el contexto de la situación/caso

4- Proponga líneas de acción o intervenciones que valora como adecuadas y viables ante la situación/caso/problema.

5- Fundamente las propuestas que desarrolló en el punto anterior incorporando la bibliografía y los conceptos tratados en el Módulo.

Aspectos a valorar en cada uno de los trabajos

1- Identificación de toda la información disponible

2- Identificación de algunos aspectos desconocidos y que deberían conocerse

3- Mención a posibles caminos para encontrar más información

4- Análisis de por lo menos 3 aspectos sustantivos del caso

5- Descripción de una propuesta de intervención basada en: a) información del caso y

b) sustentada en bibliografía y normativa

6- Viabilidad de la propuesta de intervención

7- Pertinencia de propuesta de intervención

8- Claridad en la redacción del trabajo

La principal búsqueda que emprendemos junto con los directores y supervisores es tomar conciencia de los conocimientos que producimos durante el proceso de trabajo, y adoptar modos colaborativos de producirlos y sistematizarlos para que puedan ser comunicados. En tal sentido, el lugar de directores y supervisores es crucial para que esta alternativa crezca y se desarrolle en las escuelas, acompañada del siempre invariable reclamo de condiciones de puestos de trabajo que habiliten el trabajo colectivo.

La otra gran búsqueda – ya enunciada- que orienta el desarrollo de esta formación en servicio es la erradicación de concepciones gerenciales de la labor directiva, para hacer lugar al paradigma del derecho, que apela a la responsabilidad social y política que tenemos todos en la escuela, como garantes del derecho a aprender de todos nuestros niños, niñas y adolescentes. Sabemos que estar adentro de la escuela no es necesariamente sinónimo de aprender para muchos chicos y chicas de nuestro país. Por eso redoblamos el esfuerzo para promover una fuerte toma de conciencia en todos los docentes acerca de su responsabilidad por la enseñanza y el aprendizaje.

Hay mucho aún para hacer, pero hacerlo a partir de reflexiones colectivas es un camino fructífero.

Notas

[1] Nicastro, Sandra. Asesoramiento pedagógico institucional. Una mirada sobre los encuadres de intervención. Revista de curriculum y formación del profesorado. UBA.

[2] Larrosa, Jorge. Del estigma al enigma. En: Pedagogía profana. Noveduc. Buenos Aires. 1994..

Referencias bibliográficas

Alen Beatriz; Delgadillo, María del Carmen: Capacitación docente: aportes para su didáctica. Buenos Aires. Tesis Norma. 1994.

González, Héctor. Transformar nuestro trabajo docente para transformar la escuela, en Reconociendo nuestro trabajo docente. Ediciones CTERA. 2009. Bs. As.

Larrosa Jorge. Pedagogía profana. Buenos Aires. Noveduc Libros. 1994.

Lombardi, Graciela. La Formación Docente Continua; apuntes para la transición. (1999) Pcia de Buenos Aires.

Nicastro, Sandra. Asesoramiento pedagógico institucional: una mirada sobre los encuadres de intervención. Revista de Currículum y formación del profesorado. UBA

Nicastro, Sandra: “Conocidas cuestiones para nuevos tiempos: burocracia-creatividad,autoritarismo-democracia en la gestión institucional de la escuela” en La escuela por dentro y el aprendizaje

escolar" Boggino y Avendaño compiladores. Homo Sapiens. 2000

Perrenoud, P: El trabajo sobre los habitus en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. Ginebra. Faculté de Pschologie et des Sciences de l´éducation. 1995.

Suárez, Marta; Tato, Susana. El espacio de construcción de la supervisión. SUTEBA. 2001

Tato, Susana; Caraza Néstor. Documento político para los supervisores de la provincia de Bs As. SUTEBA. 2010

Tato Susana. El desafío de la conducción institucional. SUTEBA. 2010

La formación continua de docentes en Brasil y Argentina: Consideraciones a partir de la legislación[1]

Carolina Yelicich
UNC. Córdoba. carolinayelicich@hotmail.com
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
UNICAMP/UFOPA. Brasil. lilia.colares@hotmail.com
Newton Antonio Paciulli Bryan.
UNICAMP. Brasil. nbryan@unicamp.br

Resumen

La presente ponencia resulta de un estudio bibliográfico que evidencia las principales características de la política de formación continua en los países de Argentina y Brasil. Inicia con una introducción problematizando la temática; aborda la formación continua en Argentina a partir de la Ley Federal de Educación aprobada en 1993 y la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 y en Brasil luego de la aprobación de la LDB, Ley Nº. 9394/96. En última instancia se realiza un análisis de la formación continua teniendo como referencia la legislación de ambos países.

Palabras clave

Formación Docente Continua - Legislación Escolar - Profesionalización Docente

Introducción

El presente estudio, tiene como objeto el análisis de la política de formación continua de docentes, basado en el estudio de la legislación que la regula en Argentina y Brasil. El abordaje comparativo del caso argentino y del caso brasileño, responde al interés por analizar el impacto de las transformaciones en la formación continua de docente en las últimas dos décadas, en el marco de los imperativos de profesionalización, interpretación de reformas y aplicación de innovaciones por parte de los docentes.

La formación continua, enunciada como formación permanente, capacitación, actualización, formación en servicio y también perfeccionamiento, de los docentes de instituciones educativas, se enlaza de forma directa con la experticia de los docentes para gestionar procesos de aplicación/interpretación/traducción de políticas educativas, y responder al mismo tiempo al monitoreo y evaluación centralizada del Estado. Sin embargo, se plantea una evidente contradicción entre "el carácter uniforme de la formación docente y la significativa heterogeneidad de exigencias para el desempeño de acuerdo a las distintas poblaciones a ser atendidas" (Tedesco, 2000).

Proponemos los siguientes objetivos: presentar un panorama general de las políticas públicas implementadas en formación continua de docentes a partir de los ´90 en Argentina, y las políticas de formación continua en Brasil, expresadas en la Ley de Directrices y Bases, no. 9394/96.

La formación docente continua en Argentina: un breve panorama

A fin de contextualizar el análisis, comenzaremos con una breve historia de la formación docente en ejercicio, tomando como punto de partida las reformas implementadas en la década de los ´90.

En la década de los ´90, la Ley de Transferencia de Servicios Educativos (Ley N°24.049/91) permite que la transferencia de servicios educativos se complete, al disponer que las instituciones de nivel medio y superior no universitario, comiencen a ser administradas por las provincias. De esta manera, el sistema educativo argentino se reconfigura y reorganiza. Con el proceso de transferencia, las provincias se encontraron ante la exigencia de responder técnica, organizativa y financieramente a las demandas de instituciones de educación de los niveles medio y superior no universitario. A las escuelas creadas por las provincias se sumaron las instituciones nacionales transferidas, con el consiguiente desequilibrio económico para las provincias, generando un escenario de lucha, desigualdad y respuestas disímiles,

según la capacidad que tuviera cada gobierno provincial para enfrentar autónomamente, los nuevos requerimientos de los sistemas educativos provinciales reorganizados.

La Ley Federal de Educación, ley N° 24.195 sancionada en el año 1993 junto con la Ley de Transferencia de Servicios Educativos y la Ley de Educación Superior, conformaron un paquete de reformas aplicadas en el sistema educativo durante la década de los ´90.

La Ley Federal de Educación y la Red Federal de Formación Docente Continua

Una de las principales modificaciones que introdujo la Ley Federal de Educación (Ley 24.195/1993 derogada por la Ley de Educación Nacional 26.206/06), fue la conformación de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) y sus cabeceras provinciales al establecer, en el artículo Nº 53 que el Poder Ejecutivo Nacional, debía

> promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del Sistema Educativo Nacional (Argentina, 1993, p.6)

La formación docente, se caracterizó entonces como proceso continuo que se origina en la formación inicial y se correlaciona con la formación permanente o también llamada formación en servicio, como lo indica el documento de la Resolución N° 32 del Consejo Federal de Cultura y Educación, *Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente* (ARGENTINA, 1993). La formación continua comprendía así, los ámbitos de *formación de grado, formación pedagógica de graduados no docentes, perfeccionamiento docente en actividad y capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales* (P.3). Dos aspectos centrales parecieron desprenderse de esta nueva mirada: el docente debía capacitarse en pos de su profesionalización, y debía hacerlo permanentemente.

Los Institutos de Formación Docente, las Universidades, los Institutos de Formación Técnica y otras instituciones abocadas a la educación, como las organizaciones no gubernamentales, los sindicatos, mutuales y fundaciones, fueron a partir de ese momento, los encargados de generar ofertas de formación docente continua con diversas características, en el marco de las prioridades, modalidades de perfeccionamiento, capacitación e investigación docente de cada provincia.

La estructura de la RFFDC, según la Resolución 36/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación, comprendía

> veintitrés cabeceras provinciales (a designar por cada gobierno local) y una cabecera nacional en el Ministerio de Cultura y Educación con responsabilidades de coordinación y asistenta técnica y financiera (ARGENTINA, 1994, p. 3).

De esta manera, el Ministerio de Educación recentralizó el poder de control de la formación docente y en particular, de la formación docente continua. Las orientaciones de la formación continua de docentes, así como el registro y acreditación de instituciones oferentes de servicios de formación en servicio en cada provincia, y la asistencia técnica requerida por las instituciones, consistieron problemáticas a definir en cada una de las cabeceras, siguiendo los lineamientos establecidos en el Plan Federal de Formación Docente Continua.

La Red Provincial de Formación Docente Continua.

La Red Provincial de Formación Docente Continua (RPFDC), creada como cabecera provincial de la Ley Federal de Educación a través del decreto Nº1605/03 por el gobierno de la Provincia de Córdoba, adoptó como principales funciones, las tareas de

1. registrar y categorizar a las instituciones oferentes de capacitación;
2. priorizar líneas de acción en la capacitación de los docentes;
3. analizar y acreditar las ofertas de capacitación (..) (P.1)

La principal labor que realizó y realiza actualmente la RPFDC es la consideración, valoración, evaluación, aceptación y aprobación de los proyectos de formación docente continua que son presentados por las denominadas entidades oferentes, y que se desarrollarán como propuestas de capacitación para los docentes del sistema educativo.

La creación de la Red Federal y sus cabeceras jurisdiccionales introdujo una modificación fundamental en los mecanismos de gestión y evaluación de la oferta de formación docente continua, ya que hasta ese momento las acciones de capacitación docente eran consideradas y evaluadas por cada una de las direcciones de enseñanza de los distintos niveles, dependientes del Ministerio de Educación, en las diferentes provincias de la República Argentina. En las Juntas de Clasificación de cada nivel del sistema educativo (primario, secundario) se establecía la valoración de las acciones y proyectos de capacitación docente propuestos por las entidades oferentes.

A continuación se caracterizará la situación de la formación docente continua a partir de la sanción de la Ley 26.206/06, Ley de Educación Nacional.

La Ley de Educación Nacional, el Plan Nacional de Formación Docente y el INFOD

En el año 2006, luego de un período de debate y consulta a nivel nacional en todos los niveles de enseñanza y extendido a todos los actores educativos, se sanciona la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, la cual deroga la Ley Federal de Educación, procurando focalizarse en las características puntuales de los diversos niveles y modalidades, la calidad y la promoción de la igualdad educativa, entre otras, incorporando las nuevas demandas y realidades en relación a la cuales se desenvuelven los procesos de educación, haciendo referencia puntualmente a la educación y las nuevas tecnologías de información y comunicación, la educación a distancia y la educación no formal.

La Ley de Educación Nacional se aboca a la formación docente puntualmente, en el título IV, bajo el apartado *La formación docente*. Esta nueva ley especifica que las instituciones de nivel superior tendrán como funciones principales *la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa* (ARGENTINA, 2006, p.15).

Como complemento fundamental de la nueva perspectiva que incorpora la Ley 26.206/06 en relación a la formación docente, y con el objetivo de generar políticas coordinadas y concertadas a nivel nacional, se aprueba mediante la Resolución N°02/07 del Consejo Federal de Educación, el Plan Nacional de Formación Docente. Se enumeran como antecedentes, el Plan de Formación Docente elaborado en el año 2004, como parte de las Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente; la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua en el año 2005, organismo responsable de planificar, desarrollar e impulsar las políticas en materia de formación docente inicial y continua; y el proceso de consulta y discusión en la mesa nacional de directores de Educación Superior.

El Plan Nacional de Formación Docente hace foco en tres áreas de acción, a modo de áreas prioritarias, entre las cuales se enuncia el desarrollo institucional, el desarrollo curricular y la formación continua y el desarrollo profesional. El Plan Nacional se fundamente en un diagnóstico previo en donde se identificaron los principales problemas y sus consecuentes estrategias superadoras que permitan hacerle frente a los mismos. Mediante este diagnóstico, se plantea que la *fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional* (ARGENTINA, 2007, p. 30) da lugar a la configuración de un mercado de ofertas de formación continua desarticuladas, dispersas y desordenadas, acciones de capacitación provenientes de diversas instituciones, de diferentes tipos de gestión.

La generación de un plan estratégico de formación docente pretende extender las acciones y estrategias más allá de los circuitos que con anterioridad abarcaba la Red Federal de Formación Docente Continua.

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), ha sido una de las principales acciones en materia de formación docente que ha incorporado la nueva ley de educación. Este organismo será en adelante el encargado de articular políticas, lineamientos curriculares, planes, programas y acciones, entre la formación inicial y la formación en servicio a nivel nacional. El Instituto se encuentra conformado por dos grandes áreas: el Área de Desarrollo Institucional y el Área de Formación e Investigación. La tarea fundamental del INFOD será entonces el monitoreo, fortalecimiento y evaluación de la políticas de acción en materia de formación docente, en otras palabras, el órgano rector de las políticas de Estado para el sistema de formación docente.

Analizaremos en los próximos párrafos, la situación en la que se encuentra la formación docente con-

tinua luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional.

La Formación Docente Continua: el caso de la provincia de Córdoba, Argentina

Para analizar la situación actual de la formación docente en ejercicio en la provincia de Córdoba, distinguiremos tres bloques:

a. Normas regulatorias
b. Jurisdicciones involucradas
c. Instituciones gestoras

a. **Normas regulatorias**

Las políticas de formación docente continua que se desarrollan en la República Argentina en la actualidad, tienen como principal marco regulatorio a la Ley de Educación Nacional 26.206/06. Sin embargo, regulaciones y normativas elaboradas durante la vigencia de la ya derogada Ley de Educación Federal, aún continúan teniendo validez. Esta situación se evidencia al constatar que la Red Provincial de Formación Docente Continua continúa a cargo de la consideración y evaluación de las ofertas de formación docente en servicio en la provincia de Córdoba. Por su parte, y como se enunció en párrafos anteriores, la Ley 26.206 crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), organismo que en adelante tendrá la tarea de regir en materia de formación docente, tanto inicial como continua.

De esta manera, ambos organismos coexisten, RPFDC e INFOD, ambos pertenecientes a diferentes normas regulatorias de la educación en el territorio argentino y ambos con injerencia directa en la formación docente en servicio.

Cabe destacar especialmente, que no se ha especificado puntualmente el destino que correrá la Red Federal y sus jurisdicciones, no se menciona la posibilidad de desaparición, como ha sucedido en lo concreto, así como tampoco se menciona una posible fusión, subordinación o en todo caso, supresión de uno por el otro. Debe entenderse entonces que la competencia de cada organismo tendrá, quedará librada a las decisiones de cada jurisdicción, y en ese caso, de cada ministerio provincial.

b. **Jurisdicciones involucradas**

Al debate acerca de la coexistencia de normativas y regulaciones de la formación docente continua que responden a lineamientos y leyes disímiles, se suma el debate en torno a la tensión centro - periferia, es decir, Nación – Provincia. En este sentido, la implementación de políticas y acciones de formación docente se encuentra supeditada a la forma en que se resuelva la descentralización en la implementación de las políticas en los espacios locales. Las políticas y acciones nacionales se desagregan en el nivel provincial, y es allí en donde se generan diferentes resignificaciones en diversos planos. A su vez, la jurisdicción provincial desarrolla sus propias estrategias y acciones, es decir, gestiona de acuerdo a su capacidad, sus orientaciones y sus objetivos.

El estado de situación que se presenta en la provincia de Córdoba, da cuenta de la presencia del Instituto Nacional de Formación Docente como órgano encargado de establecer, delimitar y proponer al Consejo Federal de Educación las prioridades y necesidades de formación docente continua, tal como se establece en el documento de los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional Docente. En este caso, el INFOD vehiculiza las orientaciones y propuestas en materia de formación docente provenientes de la Nación como así también las regulaciones que establece la Ley Nacional de Educación. Por otra parte, y de forma paralela, la Red Provincial de Formación Docente Continua evalúa, aprueba y por lo tanto legitima las acciones de formación docente continua en el ámbito provincial. La ausencia de la cabecera nacional, es decir, la desaparición de la RFFDC y su permanencia en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, obligan a la cartera educativa a generar normativas y lineamientos locales que posibiliten continuar con el control de las propuestas de capacitación docente.

Particularmente en el caso de la jurisdicción de Córdoba, el INFOD actualmente se encuentra encargado del asesoramiento y capacitación a los Institutos de Formación Docente, a sus equipos técnicos y de gestión, y a los supervisores de nivel. Por su parte, la RFFDC como instancia nacional ha desaparecido. Los Ministerios de Educación Nacional y Provincial, se encargan de ofrecer acciones de capacitación de forma gratuita a los docentes y directores, mientras que la RPFDC, organismo que actualmente desa-

rrolla sus funciones en la órbita de la Secretaría de Educación; y particularmente en este período de gobierno, en el ámbito de la Subsecretaría de Estado de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, valora los proyectos de formación docente continua que tiene un costo monetario para los docentes destinatarios. Superposición de ofertas y lineamientos, múltiples organismos encargados de la formación docente continua, que deviene en múltiples regulaciones, se traduce en propuestas de capacitación fragmentadas, aisladas y desarticuladas, una distancia profunda entre la formación inicial y la formación continua, un sistema formador que parece sólo tener existencia formal en el discurso de la política.

De esta forma, en las provincias recae la responsabilidad de gestionar las políticas que bajan de la órbita nacional, puntualmente del Instituto Nacional de Formación Docente. En el caso de Córdoba, la presencia de múltiples organismos que regulan la formación docente continua genera una redistribución de los circuitos, abriendo así el juego, a la injerencia de las lógicas de mercado en la formación docente continua: oferta y demanda, capacitación paga a cambio de puntaje, entidades oferentes encargadas de múltiples y diversas propuestas de capacitación, superposición de ofertas y orientaciones, son algunas de las formas mediante las cuales se comprende a la capacitación docente en el contexto de la multirregulación de la formación docente continua.

c. **Instituciones gestoras**

La problemática de la superposición de jurisdicciones involucradas en la formación docente continua, se ve agravada por la multiplicidad de instituciones que, con inscripción nacional o provincial, se encargan de realizar acciones de formación docente continua.

Desde la Nación, las Universidades desarrollan acciones de capacitación docente, tanto bajo el formato de cursos, talleres y congresos, así como mediante programas de postítulo. El Ministerio de la Nación a su vez, propone instancias de formación docente continua y en otros casos, auspicia acciones de diversas organizaciones. El INFOD por su parte, genera propuestas directas de capacitación hacia los Institutos de Formación Docente (IFD) -pertenecientes éstos a la órbita de la provincia- centrados en los directivos, supervisores y docentes pertenecientes a éstos institutos.

Desde la Provincia, en el caso particular de la Provincia de Córdoba, el Ministerio de Educación, tal como lo realizar su par nacional, desarrolla acciones propias y además, brinda auspicio a iniciativas de formación docente en servicio generadas por diversos organismos. La RPFDC analiza y evaluar los proyectos de formación docente continua –cursos, talleres, jornadas, congresos y postítulos- presentados por las entidades oferentes que se encuentran inscriptas como tal en la Red. Estas instituciones pueden generar también, propuestas de capacitación docente que no reciban el aval de la RPFDC.

Es necesario destacar que entre las entidades oferentes se encuentran gremios, fundaciones y organizaciones no gubernamentales, pero fundamentalmente los IFD y las Universidades.

Es en este punto en donde se evidencia con mayor fuerza el entrecruzamiento de jurisdicciones y la multirregulación de la formación docente continua en el territorio de la provincia de Córdoba.

La formación continua en Brasil: aspectos legales

En el contexto de la sociedad contemporánea, numerosos requisitos se proponen para la formación de las personas, en virtud de los cambios curriculares con el objetivo de atender las exigencias del momento histórico. De este modo, la formación continua se presenta como una necesidad en todos los sectores de la sociedad, como una forma de atender los cambios contantes y dinámicos, que el mundo actual presenta, evidenciando las transformaciones permanentes en el conocimiento de la tecnología y el mundo del trabajo. En tanto, es importante observar que:

> (...) por mas que se que se apure y se actualice la educación escolar, por su propia naturaleza, no consigue seguir el ritmo de los cambios, ni las demandas y expectativas del mercado de trabajo. Mientras la educación trata de atenderlas, el mercado ya se mueve en nuevas direcciones, de modo que la educación siempre permanece desfasada. Por tanto, es ilusorio imaginar que sería posible hacer una educación escolar *just in time* con el mundo de los negocios. E incluso si fuera posible, no sería la responsabilidad de la educación escolar. Nada justifica relegar a un segundo plano los elementos más permanentes y formativo de la personalidad y del

carácter, incluso porque es la plataforma sobre la que construir el buen ciudadano y profesional. (GOERGEN, 2013, p. 41).

Teniendo en cuenta este análisis, podemos afirmar que es imprescindible prestar atención a la formación humana, del carácter, de la personalidad, aunque tengamos que seguir el desarrollo que el mercado nos exige.

Este contexto impone en el sistema educativo la necesidad de implementar políticas educativas que respondan a las necesidades actuales de los profesionales de la educación para satisfacer la demanda social y de los problemas señalados por el sistema educativo para cumplir con la dinámica y perspectivas del mundo actual. Como se propone en (Gatti, 2009) *Por lo tanto, comprender y discutir la formación, las condiciones de trabajo y la carrera de los profesores, (...), se torna importante por la comprensión y discusión de la calidad educativa de un país, o de una región.* (P. 92).

Sin embargo, no podemos dejar de explicitar que este tipo de reformas orientadas a la formación continua se lleva a cabo bajo pautas internacionales, no sólo en Brasil. Galindo (2012) señala que:

> Algunas publicaciones (EDUCACIÓN, 2004a; EDUCACIÓN, 2004b; OCDE, 2005) han demostrado que la formación continua de los profesionales de la enseñanza se realiza ahora en un foco de orientaciones internacionales en todo el mundo, centrándose en ella la idea del éxito educativo con la eficacia de reformas específicas. Los resultados positivos de algunos países que han invertido en la formación continua de los profesores ha contribuido a la realización de inversión en la formación de maestros en gran escala en los ámbitos de poder ejecutivo municipal, estatal y federal. (P. 105)

En Brasil, las políticas emanadas del Banco Mundial para la Educación en América Latina y el Caribe, preparadas en la IV Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (1990), y definidas, después de otras reuniones en la V Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Santiago de Chile (1993) y con la aprobación de la Ley N º 9.394/96, que establece el plan Nacional de Educación para el Brasil, que fijaría metas para los próximos diez años, en sintonía con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos , direccionó al sistema educativo para las demandas del mercado de trabajo y ubicó a la formación continua en la misma posición que los cursos a distancia.

Por medio de la publicación de los siguientes documentos: Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a) y la Ley Federal 9424/96 (BRASIL, 1996b), que reglamentó el FUNDEF (Fondo de Manutención y Desarrollo Educación Primaria y Valorización del Magisterio), la Resolución Nº 03/97 del Consejo Nacional de Educación y las Directrices Generales de la Red Nacional de Formación Continua de Profesores - RNFC (Brasil, 2005), se impulsaron desde las últimas décadas la expansión de los programas de educación continua.

La Ley de Directrices y Bases de la Ley de Educación Nacional No. 9.394/96 aborda la importancia de la formación continua en varios artículos, entre ellos podemos citar el que menciona el inciso III, art. 63°, que las instituciones de formación deberán mantener *programas de formación continua para la educación profesional de los distintos niveles*. Además de establecer en el inciso II, art. 67°, *que los sistemas de enseñanza deberán promover el desarrollo profesional continuo, incluyendo licencias periódicas pagadas para ese fin*. El artículo 80° especifica que el Poder Público fomentará el desarrollo y la vehiculización de programas de enseñanza a distancia, en todos los niveles y modalidades de enseñanza, y de educación continua. Amplía la perspectiva del alcance de la formación continua, incluidos los cursos de post-graduación en nivel de maestría y doctorado. La Ley N º 9424/96 que instituyó el FUNDEF, estableció que el 60% de los recursos del Fondo fuesen destinado a la remuneración del magisterio, y el resto - hasta un 40% - se debe aplicar en acciones variadas, de mantenimiento y desarrollo de la educación básica pública, entre las cuales se incluye la formación inicial y continua de los docentes y la capacitación de personal técnico y administrativo.

La Resolución N º 03/97, del Consejo Nacional de Educación, definió en el artículo 5°, que los sistemas escolares *se esforzarán para implementar programas de desarrollo profesional de los docentes en ejercicio, incluida la formación en el nivel superior en instituciones acreditadas, así como en programas de mejora en servicio*. Los planes de carrera, de acuerdo con lo que se describe en la legislación, deben

alentar la progresión a través de la cualificación inicial y continua de los trabajadores en el área de educación.

Después de la prueba de numerosos dispositivos legales para que esa formación fuese implementada efectivamente revisando el desarrollo profesional docente, el Ministerio de Educación, en colaboración formal y en convenio con universidades, se formó la Red Nacional de Formación Continua-RNFC.

> La RED NACIONAL DE FORMACIÓN CONTINUA cuenta con la participación de los Centros de Investigación y Desarrollo de la Educación, con el sistema de enseñanza pública y la participación y coordinación de SEB / MEC. Estos Centros, articulados entre sí y con otras instituciones de educación superior producirán materiales de instrucción y orientación para los cursos a distancia, semi presenciales, actuando en red para satisfacer las necesidades y demandas de los sistemas educativos. El MEC, ofreciendo soporte técnico y financiero, tiene un papel de coordinación para el desarrollo de este programa, implementado por adhesión, un régimen de colaboración, por los estados, municipios y el Distrito Federal. (BRASIL, 2005, p. 22)

Tenga en cuenta que en esta red nacional de educación continua tiene como objetivo implementar cursos en modalidad a distancia. En palabras del MEC la *Red busca contribuir con los sistemas educativos y, en particular, con la formación de los maestros como sujetos del proceso educativo*. (Ibid, 22) Esta interpretación, basada en una concepción de la formación docente inicial y continua, contempla la tematización de los saberes y prácticas en un contexto de desarrollo profesional permanente, considerando también los estudiantes como sujetos de este proceso. Por lo tanto, el MEC, esboza la Red Nacional de Formación Continua, con los siguientes objetivos:

> 1. Institucionalizar la atención a la demanda de formación continua; 2. Desarrollar una concepción de sistema en el que la autonomía se construya mediante la colaboración y la flexibilidad encuentre sus límites en la coordinación y en la interacción 3. Contribuir a la calificación de la acción docente para garantizar el aprendizaje efectivo y una escuela de calidad para todos 4. Contribuir con el desarrollo de la autonomía intelectual y profesional de los docentes; 5. Desencadenar una dinámica de interacción, entre los saberes pedagógicos producido por los Centros, el desarrollo de la formación docente y los profesores de los sistemas educativos en su práctica docente; 6. Subsidiar la reflexión permanente sobre la práctica docente, con el ejercicio del sentido crítico y la génesis de la cultura, la educación y el conocimiento y profundizar la articulación de los componentes curriculares, 7. Institucionalizar y fortalecer el trabajo colectivo como medio de reflexión teórica y construcción de la práctica pedagógica. (BRASIL, 2005, p. 22-23)

Para llevar a cabo estos objetivos MEC estableció algunos principios y directrices en el proceso de implementación de la Red Nacional de Formación Continua, ya que la formación continua se caracteriza como una exigencia de la actividad profesional, en busca de superar los cursos de actualización. Estos cursos deben tener como referencia a la práctica y a la teoría, deben ser parte de la rutina en la escuela como componente de la profesionalización docente.

La *Red Nacional de Formación Continua* se formó mediante la celebración de convenios con Universidades seleccionadas según el aviso de 01/2003/MEC, siendo la aplicación gestionada por el MEC y acompañada en cada Centro, por un Comité Directivo compuesto por tres miembros: el coordinador del Centro, un representante de la Universidad designado por el Rector y un representante.

Según Galindo (2012):

> Hay evidencia de un salto cualitativo de la formación continua expresada en la RNFC, teniendo en cuenta que hace años era común, en los modelos y sistemas de formación (inicial o continua), ignorar las condiciones en que se encontraban los sujetos en formación, más allá de la realidad en que trabajan. De un modo general, se solapan prácticas homogeneizadoras de la formación de los sujetos participantes, como si todos los sujetos en cualquier contexto necesitasen de la misma orientación. (P. 119)

En tanto, no podemos dejar de destacar que con la concreción de la RNFC, Brasil cumple con los es-

tándares internacionales de formación continua de profesores. La unificación de la formación inicial y continua en modelos únicos de formación se traduce en una estrategia de participación en los índices de mejora de la educación en términos internacionales, ya que el país cuenta con importantes deficiencias en este sentido, pero también visualiza la contención de recursos en el logro de otrora objetivos distintos. (Galindo, 2012).

Incluso con los avances en la formación continua con la implementación de RNFC todavía existe la necesidad de la planificación en la estructuración de la formación continua en el marco del enfoque cualitativo, no sólo con la elevación de los índices estadísticos, teniendo en cuenta las particularidades de los contextos en los que los docentes están insertos. De lo contrario, corremos el riesgo de tener acciones descontextualizadas y sin la contribución necesaria y eficaz para la profesionalización docente.

Es evidente la valoración de la educación a distancia (EAD) en la política educativa, a la luz de la practicidad, agilidad, flexibilidad y aumento de la asistencia de los clientes, es decir, también entendida también como democratización del acceso a la educación superior, destacando la responsabilidad por la formación de los profesores de educación básica, la universidad Abierta de Brasil (UAB), la formación inicial y el Programa Nacional Escuela de Directores, de formación continua, éste último con cursos específicos para miembros de gestión de escuelas de educación básica. El Decreto N º 5.622, de 19 de diciembre de 2005, que regula el art. 80 de la Ley 9.394/96, establece la modalidad a distancia.

Teniendo en cuenta también la reestructuración de la CAPES mediante la aprobación de la Ley N º 11.502 de julio de 2007, relativa a la formación de profesores en la modalidad a distancia, donde la "*nueva*" *Capes, imprime una especie de sello de calidad* (SOUSA; RAMALHO, 2012, p, 48). Sin embargo, como se ha señalado por estas autoras, (...) a pesar de este movimiento, hasta ahora, no hay un proyecto pedagógico explícito y la asignación de centralidad al aparato tecnológico y su uso como directamente responsable de la calidad en el proceso educativo. (Ibid, p, 48).

En el Art. 2° de la Ley N º 11502, de julio de 2007, la CAPES, debe fomentar estrategias en materia de formación inicial y continua, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: I - *la formación inicial de profesores de magisterio, prefiriendo la enseñanza presencial, en conjunto con el uso de los recursos y tecnologías de educación a distancia II - en la formación continua de profesionales de la enseñanza, se utilizará especialmente, recursos y tecnologías de educación a distancia.*

Esta formación es responsabilidad de CAPES y realizada en el ámbito de la educación básica con el propósito de fomentar un régimen de colaboración con los Estados, los Municipios y el Distrito Federal y exclusivamente a través de convenios con instituciones de educación superior pública o privada de formación inicial y continua de profesionales de magisterio.

La valoración y calificación de los docentes es uno de los objetivos del Plan de Desarrollo de la Educación (PDE). *La formación de profesores es la valoración de los profesionales de la educación. El asunto es urgente, estratégico y reclama respuesta nacional [defiende] el compromiso definitivo y decisiva de la Unión (...) (BRASIL, 2008).*

Como hemos visto actualmente el proceso de formación continua en la educación en Brasil se ha ampliado en función de sus leyes de regularización y la posibilidad de democratizar la educación a través de la enseñanza a distancia, es decir, esta modalidad de enseñanza está recibiendo cada vez más atención, con miras a la democratización la educación, la mejora de la calidad de la educación y la aplicación de la gestión democrática. Sin embargo, estamos de acuerdo con (SOUSA; RAMALHO, 2012) cuando afirman que a pesar de que esta modalidad de educación puede promover la democratización de la educación *no podemos perder de vista que ella podrá aportar beneficios considerables a sus inversionistas con la liberalización del comercio transfronterizo de educación*. (P. 49).

Entendemos que la formación continua debe considerarse desde la perspectiva de la formación académica de la persona, porque *los seres humanos no se igualan a piezas que deben ser afinadas y pulidas para un ajuste perfecto en una gran máquina, sino individuos únicos, libres y propios autores*. (GOERGEN, 2013, p. 41). El tema de la valoración de los saberes y de la relación de apoyo teórico y práctico, a través de la intervención en la realidad educativa, permite enriquecer su educación, la reflexión de su práctica, así como la posibilidad de cambios para mejorar la calidad de la educación y la apreciación la participación de todos en el proceso educativo. Es en esta perspectiva que estamos a favor de la educación continua.

Consideraciones finales

En el aspecto legislativo y normativo de las acciones políticas relativos a los procesos de formación continua en Brasil tenemos inicialmente la LDB N ° 9394/96 redistribuyendo las responsabilidades con respecto a esta temática, más adelante, las iniciativas con programas a través de la esfera pública, con normas específicas, dando énfasis a la modalidad de educación a distancia. Observamos la necesidad de reflexionar sobre la forma en que se está desarrollando para la formación continua de los profesores de distancia a riesgo de estar contribuyendo a una simplificación de la enseñanza. En el caso argentino, la multirregulación de las instancias de capacitación docente, se traduce en multiplicidad de orientaciones, desarticulación de las propuestas y fragmentación de los procesos de formación continua de docentes.

Destacamos que esta formación, en ambos países, no debería ser formalizada buscando satisfacer los acuerdos internacionales, sino que tenga como preocupación aspectos básicos relativos con algunos de los medios utilizados en las propuestas de formación para la educación continua y sus metodologías, como las relativas a la educación a distancia en el caso brasileño. Importa mantener las discusiones sobre la temática y reflexiones para que pueda crearse un nuevo marco que oriente las iniciativas de educación continua para replantear el valor de la teoría y la práctica en la rutina escolar.

Creemos que la articulación de la relación entre la teoría y la práctica, en los cursos de formación continua, centrando el análisis de la práctica y tratando de identificar qué conocimiento se desarrollan y con espíritu de investigador en el ámbito de la cultura escolar y de las condiciones de trabajo más adversas, permitir el desarrollo de la capacidad reflexiva, lo que favorece el compromiso con la educación de calidad y competencia para actuar.

Las políticas educativas implementadas hasta el momento en los dos países ponen en evidencia cuestiones en las cuales los gestores públicos de todos los niveles deben centrarse ejerciendo su función reguladora, evaluador comprometido por la calidad de la educación. Por último, hacemos hincapié en que el desarrollo docente debe ocurrir en actividades que enfatice la capacitación de profesores para las nuevas funciones capaces de dar cuenta de las dinámicas presentes en las escuelas y en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que entendemos que el factor clave para la calidad de la educación comienza en la educación infantil y se extiende en la formación continua.

Notas

[1] Esta ponencia recupera algunos avances realizados durante la estancia de postdoctorado en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en el marco del Programa de Postgraduación en Educación, de la Facultad de Educación de Unicamp, Brasil, con el apoyo de CAPES.

Referencias bibliográficas

ARGENTINA, **Decreto Provincial Nº1605/03**: Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. 2003.

ARGENTINA, **Ley Nº24.195**: Ley Federal de Educación. 1993

ARGENTINA, **Ley Nº26.206**: Ley de Educación Nacional. 2006

ARGENTINA, **Resolución Ministerial Nº32/93 y Documento alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente Serie** A3: Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 1993

ARGENTINA, **Resolución Ministerial Nº36/94: Consejo Federal de Cultura y Educación**. Ministerio de Cultura y Educación. 1994

ARGENTINA, **Resolución Ministerial Nº52/96 y Documento Bases para la organización de la formación docente Serie A11**: Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 1998

ARGENTINA, **Resolución Ministerial N°1506/03**: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2003

ARGENTINA, **Resolución Nº 223/04 y Anexo I "Políticas para la formación y el desarrollo profesional"**: Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 2004

ARGENTINA**, Resolución N°251/05 y Anexo I Informe Final de la Comisión Federal para la For-**

mación Docente Inicial y Continua: Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 2005

BIRGIN, A. **Más allá de la capacitación**. Paidós. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Geral de Política de Formação. **Rede nacional de formação continuada da educação básica**: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, DF, 2005

BRASIL. **Resolução nº 03, de 08.10.1997**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 02.03.2013.

BRASIL. **Lei nº 5.622, de 19.12.2005**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf> Acesso em: 15.01.2013.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11.07.2007**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11502.pdf>. Acesso em: 15.01.2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a.

______. Congresso Nacional. **Lei Federal 9424\96** de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996b.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html>. Acesso em: 12.09.2012

GALINDO, C. **As políticas de formação continuada de professores:** entre discursos e ações. In: COLARES, M. L. I. S.; XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, A. A. (orgs.). **Gestão democrática**: a escola pública e a formação continuada como objeto de análise. Belém: GTR, 2012.

GATTI, Bernardete A**. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil**, na última década. Rev. Bras. Educ. v.13 n.37 Rio de Janeiro jan./abr. 2008.

_________. **Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP. - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009

GOERGEN, P. **Gestão educacional**: entre instrumentalização e formação. *Revista Exitus*. V. 03, n. 01, Jan/Jun, 2013. (p. 35-46).

SOUSA, A. S. Q.; RAMALHO, B. L. **Políticas de Formação de Professores no Brasil e a Modalidade à Distância:** pontos para reflexões. In: *Revista Exitus*. V. 02, n. 01, Jan/Jun, 2012. (p. 45-56).

TEDESCO, J. C. y TENTI FANFANI, E. Nuevos tiempos y nuevos docentes. En: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), UNESCO, Buenos Aires. Argentina. 2000

Notas sobre el concepto de Discurso para el estudio de prácticas de integración en educación

Carina Muñoz

Resumen

En consonancia con políticas nacionales, Entre Ríos ha implementado transformaciones progresivas en la política educativa tendientes a asegurar la integración de personas con discapacidad en las escuelas comunes, lo que introdujo cambios en la modalidad de Educación Especial, tal como se establece en los Lineamientos para la Educación Integral del año 2010. Dichas políticas suponen desafíos que alcanzan la intimidad del aula y de vínculo pedagógico. Nuestro proyecto está destinado a producir conocimiento en torno a ello par lo que se ha diseñado un trabajo de campo basado en entrevistas en profundidad, en escuelas públicas de nivel primario y secundario en las ciudades cabecera de los cuatro departamentos más poblados de la provincia.

El objeto teórico de la investigación se plantea como un análisis de las significaciones que adquieren para los sujetos involucrados en experiencias sociales concretas de integración en escuelas públicas. En muchos casos, dichas experiencias comenzaron aún antes de los cambios políticos en la modalidad. En ese sentido, cartografiar la integración en escuelas públicas de nuestra provincia, más que una cuantificación territorial, supone en este caso, construir un "mapa" de los principales logros y de las dificultades más importantes que se recortan en el orden de las vivencias subjetivas de quienes participan en procesos de integración, para reconstruir, desde la perspectiva de los actores institucionales involucrados, los principales rasgos de dichas experiencias.

La ponencia examina la fertilidad de la categoría teórica de discurso de Michel Pêcheux para este propósito. Busca justificar la pertinencia de una categoría proveniente de las ciencias del lenguaje para el estudio de prácticas educativas.

Palabras clave: Integración- discapacidad- normalidad- subjetividad- discurso

Presentación del problema

El nuevo marco jurídico abierto por la *Convención sobre derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo* supone un cambio radical en la consideración del problema social de la discapacidad, a saber, corre el foco del individuo "discapacitado" a las condiciones de accesibilidad del entorno. Así, las dificultades para acceder al goce de derechos fundamentales como la educación, en ningún caso se entenderán como producto de la discapacidad, sino de las barreras que la sociedad impone al no reconocerlas.

En consonancia con esta perspectiva, en el documento *Lineamientos para la Educación Integral del año 2010*, la provincia de Entre Ríos se ha pronunciado en favor de la integración de personas con discapacidad en las escuelas comunes. Las medidas políticas que tal concepción entrañan, no sólo suponen cambios en la modalidad de Educación Especial[1] sino que también, sobre todo, introducen transformaciones en el conjunto del sistema educativo provincial: "la Educación Integral de las personas con discapacidad –dice el documento- es un principio que tiene que estar presente en todos los proyectos educativos[2].˝ La Escuela Especial, continúa, es el espacio pedagógico para quienes no puedan participar de las propuestas ofrecidas por la escuela común, "siempre y cuando se hayan agotado las estrategias, recursos, atenciones e intervenciones educativas posibles en ese ámbito[3]." Esto requiere la disponibilidad de recursos adicionales –Configuraciones de apoyo- que incluyen, sobre todo, recursos profesionales. Los Equipos de Orientación Educativa así como las nuevas figuras institucionales como los Tutores en la escuela secundaria o los MOI (maestro orientador integrador) en la escuela primaria se inscriben en esta línea y se diferencian del tradicional dispositivo de "gabinete" destinado al "niño problema". Entre otras funciones, los nuevos recursos deben "generar estrategias desde lo institucional y áulico que favorezcan los aprendizajes de los alumnos, realizar el acompañamiento, la orientación y el seguimiento en los procesos de integración[4]."

Ahora bien, a pesar de estos avances, la integración en educación todavía ofrece muchos los obs-

táculos que constituyen verdaderas barreras físicas y culturales para asegurar la accesibilidad y el goce del derecho a la Educación de muchos ciudadanos. En un examen rápido de los antecedentes en este campo, encontramos coincidencia en todos los autores en rescatar la integración como estrategia pedagógica y como valor democrático. Los matices aparecen en los aspectos enfatizados del diagnóstico y prospectiva en la materia. Algunos, tienen lecturas optimistas sobre los logros alcanzados mientras que otros advierten sobre las dificultades y las resistencias que dejan todavía muchos problemas pendientes.

Entre los primeros, A. Puiggrós destaca el papel decisivo para la democracia de las luchas por el derecho a la diferencia. En educación, dice, la importancia de la integración radica justamente en la posibilidad-necesidad de "impactar la enseñanza común" con la diferencia, con la heterogeneidad, con la alteridad. En última instancia, asegura, supone apostar a un proyecto colectivo común e igualitario, la contracara de los proyectos pedagógicos homogeinizadores y exclusores que ha producido la historia del capitalismo. La diferencia debe ser constitutiva del discurso pedagógico y del lenguaje, afirma; pero reconoce que tal empresa implica una transformación político-educativa que compromete a toda la sociedad[5]. En el mismo sentido, Nuria Pérez Lara[6] destaca la oportunidad de aprendizaje para el propio docente y para el conjunto de los estudiantes el participar activamente de procesos de integración, en el sentido que recrea valores democráticos.

Entre los segundos, quienes enfatizan los problemas pendientes, R. Baquero destaca el papel nefasto de los prejuicios acerca de las mal llamadas "capacidades" de los alumnos:

> Cuando nuestros juicios psicopedagógicos –o incluso sociológicos- resultan lapidarios con respecto a las 'capacidades' de aprendizaje de los sujetos de sectores populares, lo que suele tristemente nombrarse como *educabilidad* vulnerada o no advenida, deberíamos atender, en verdad, a que no existen 'capacidades' libres de contexto. Y que nada puede pronosticarse sobre el aprendizaje de los sujetos salvo que querramos sentenciarlos a lo inexorable[7].

En esta dirección encontramos otros antecedentes importantes como el de C. Skliar[8] que indica la necesidad de *poner en tela de juicio la normalidad;* el de D. Korinfeld[9] que advierte sobre el riesgo de *la psicopatologización de la infancia*; o los que estudian procesos de exclusión en los que se imbrican la condición de clase, la discapacidad y los problemas de aprendizaje en una totalidad indiferenciada, como las investigaciones de I. Rosbaco[10], S. Duschatsky[11] y P. Redondo[12], entre otras. Asimismo, los propios informes del Ministerio de Educación de la Nación[13] describen la persistencia de obstáculos de distinto orden a pesar de relatos de entusiasmo y compromiso ligados a experiencias específicas. Coincidimos con Eduardo De la Vega, quien sostiene que se trata de un panorama "confuso, complejo y contradictorio" que nos reclama impulsar investigaciones que permitan conocer y aportar a los circuitos de integración en educación[14].

En definitiva, el mismo problema originario de la educación universal como proyecto político es el que persiste e insiste aquí bajo nuevas formas. La accesibilidad a la educación supone resolver con éxito una tensión inextricable que organiza la educación pública entre lo general-universal y lo singular-particular. Los obstáculos para la accesibilidad provienen al menos de dos fuentes diferentes, de la organización de la administración del Estado para responder a las necesidades sociales y de la cultura, con la persistencia de prejuicios y estigmatizaciones. Sin subestimar la importancia de los recursos materiales y de la disponibilidad de tecnología adecuada que el Estado debe garantizar para espacios y procesos accesibles, en esta investigación nos interesa indagar sobre los recursos simbólicos y el capital cultural relativo a estos procesos, que provienen de una construcción social cultural que resulta, paradójicamente, más difícil de transformar.

La hipótesis de trabajo que orienta el estudio exploratorio puede sintetizarse del siguiente modo: *una de las principales dificultades para la integración en educación –como en otros ámbitos- proviene de las condiciones subjetivas, de los prejuicios y prenociones –socialmente construidas- que operan al momento de concebir e implementar las decisiones bien intencionadas e imprescindibles, de integración.* El propósito general es aportar al conocimiento de las características específicas que asumen los procesos de integración en nuestro contexto y, sobre todo, de aquellas que han permitido superar con cierta felicidad estos enormes escollos que provienen de nuestra propia cultura.

El trabajo preliminar que hemos iniciado para la organización del trabajo de campo indica que una actitud auto reflexiva en los equipos docentes permite enfrentar *operativamente*, en palabras de Pichón Rivière, los obstáculos reales, materiales y subjetivos que todo proceso educativo supone. Las formas en que los equipos docentes trabajan son singulares, por lo tanto heterogéneas. De allí la importancia

del esfuerzo teórico por conocer dicha diversidad en sus aspectos progresivos y también sus dificultades, a fin de socializar el conocimiento sobre experiencias que se proponen educar tensionando los límites tradicionales impuestos por "la pedagogía de la normalidad".

Propósitos, diseño y perspectiva teórico metodológica

El proyecto tiene dos objetivos principales, a saber, el de *abrir una línea de investigación* que hasta el momento no ha sido desarrollada en nuestra Facultad, la relativa al campo de la *Integración en educación*, y por otro lado, a través de la investigación empírica a nivel local aportar conocimiento que pueda *nutrir la formación docente en Ciencias de la Educación* en este campo de problemas, que en última instancia resonará también en el sistema educativo de nuestra provincia.

Tal como está planteada, ésta se ubica en el campo de la investigación educativa con foco particular en los procesos de educación e integración, el derecho a la educación, y la democratización de las instituciones. Desde su diseño metodológico se trata de un estudio interpretativo, basado en la técnica de *entrevista en profundidad*, que busca conocer los *sentidos* que los actores atribuyen a estas experiencias, en términos de logros y dificultades. En cuanto a la construcción de las referencias empíricas, una primera decisión metodológica fue la de trabajar exclusivamente con escuelas públicas de gestión Estatal. En cuanto a lo territorial, se han considerado datos e informes oficiales de la Dirección de Educación Especial (Consejo General de Educación), conforme los cuales se seleccionaron cuatro departamentos, a saber Paraná, Concordia, Concepción del Uruguay y Gualeguaychú. La muestra se construirá con escuelas de las ciudades- cabecera de estos departamentos.

La entrevista en profundidad es la herramienta privilegiada para los objetivos de este estudio. Entendemos con P. Bourdieu que, ante todo, se trata de "una relación social que genera efectos[15]" por lo que, como dice el autor, es preciso atender en su realización las consecuencias de la violencia que entraña la inevitable "intrusión" que esta supone, entre otros aspectos relevantes.

La técnica de entrevista en profundidad nos permite aproximarnos a conocer las expectativas que han impulsado las experiencias de integración, así como los obstáculos que han enfrentado con resultados más o menos felices, y los que permanecen como deudas pendientes. Sin embargo, en ese marco general, nos parece importante recuperar la delicada distinción entre *opinión* y *vivencia* que Sebastián Rigotti[16] rastrea en el campo de la Filosofía. Tal distinción, dice él, resulta fértil metodológicamente para un análisis de los discursos con vistas a reconstruir aspectos de la afectividad y de las formaciones ideológicas, que es preciso separar de los argumentos racionales.

Siguiendo a J. Habermas, Rigotti explica que *opinión* admite dos significados, uno como "juicio incierto o no completamente probado; y la opinión como reputación cuestionable por los demás", destacando su carácter social, colectivo. En cuanto a la *vivencia*, dirá que su uso se recrea en el campo de la hermenéutica moderna. Siguiendo a Gadamer, sostiene que "la *vivencia* tiene una relación inextricable con la *vida*, con aquello vivido por cada uno y que no puede olvidarse, sino que se "recuerda", es decir, que se arrostra en el corazón." En diálogo con el Psicoanálisis, Rigotti explica también que dado este carácter afectivo, la vivencia es al mismo tiempo que lo inmediato, lo que se lleva en el corazón y se "escapa" a la racionalidad, quedando en el plano de *lo no reconocido*. Para nosotros, interesados en reconocer aspectos vinculados con entusiasmos y resistencias respecto de la integración, esta distinción resulta muy provechosa.

En síntesis, en relación con el diseño, retomamos por una parte el valor metodológico de la entrevista, tal como la plantea Bourdieu; y focalizaremos el diálogo hacia aspectos vinculados con las *vivencias*, es decir, buscaremos relatos en primera persona, rastreando niveles de implicación subjetiva en la experiencia. En este plano es que pensamos reconstruir los principales aspectos de los "logros" y "dificultades", desde el punto de vista de los actores involucrados.

Sobre la fertilidad de la categoría de discurso de M. Pêcheux

En el contexto de esas consideraciones teórico-metodológicas, hemos acudido al campo de las Ciencias del Lenguaje en busca de herramientas conceptuales para sostener el análisis. Las hemos encontrado en el trabajo de M. Pêcheux (1938-1983), y su noción de *condiciones de producción discursiva*. En este apartado examinamos su fertilidad en relación con los objetivos de este estudio, buscando justificar la pertinencia de una categoría proveniente de las Ciencias del Lenguaje para el estudio de prácticas

educativas. Su propuesta –un proyecto inconcluso por su temprana muerte- parte de una crítica a la Lingüística saussureana (que opta por el estudio de la lengua dejando de lado el habla), poniendo en diálogo al marxismo y al psicoanálisis para comprender la construcción de la vida social como producción de sentido, es decir, como práctica discursiva[17].

Seguimos a S. Caletti[18] cuando explica la perspectiva de este autor. M. Pêcheux, dice él, piensa los fenómenos del lenguaje en términos discursivos (del habla y no de la lengua), esto es, como un proceso social que debe estudiarse en términos de sus *condiciones de producción*, es decir, atendiendo a la complejidad de la vida social, política históricamente determinada, en la que el sujeto no puede entenderse como una *consciencia libre*. Pêcheux, enfatiza Caletti, "distingue entre el sujeto y el lugar que ocupa. No es superfluo. El lugar condensa el complejo conjunto de factores sociales económicos, políticos, culturales…[19]"

En esa noción de sujeto puede advertirse el diálogo entre marxismo y psicoanálisis. Con Althusser entenderá que la *ideología es la representación de relación imaginaria con las condiciones materiales*, es decir, no son las condiciones de existencia las que se representan de manera directa, sino *la relación imaginaria con ellas.* Es decir, lo que se representa no son "las cosas tal cual son", sino "tal como son vividas". Con el psicoanálisis lacaniano pensará que el *registro imaginario* está anudado al orden *simbólico* del lenguaje y a lo *real* en la producción de subjetividad. De modo tal que el orden del discurso, en tanto orden simbólico, trae implicadas las relaciones imaginarias.

El autor sostiene que la ideología se materializa en prácticas sociales, entre ellas, las prácticas discursivas. Las *formaciones ideológicas* mantienen una relación dialéctica con las *formaciones discursivas*, están socialmente producidas. Dichas formaciones ideológicas están, según él, conformadas por series de *formaciones imaginarias* que no tienen que ver con las condiciones objetivas y que constituyen las condiciones en las que una comunidad produce sus significaciones.

En consecuencia, el análisis del discurso tal como Pêcheux lo entiende, busca dar cuenta de esta determinación histórica de los significados socialmente producidos, reconstruyendo las formaciones discursivas en términos de *diferencia* y *contradicción*. Para comprender los significados es preciso atender a las relaciones de fuerza de la lucha social, las posiciones que se ocupan, y a las formaciones imaginarias que conforman las formación ideológica. Este es el camino para analizar las transformaciones de las condiciones de producción de significados.

En esta investigación buscamos reconstruir las significaciones que las experiencias sociales concretas de integración en escuelas públicas adquieren para los sujetos involucrados, algunas de las cuales comenzaron mucho antes del inicio de las políticas actuales. La hipótesis que sometemos a prueba es que los principales escollos provienen de la persistencia de prejuicios culturales en torno a la discapacidad, es decir que en estas experiencias se desarrolla también una lucha por la significación en torno a la integración que debemos conocer. El concepto de discurso de M. Pêcheux, precisamente, nos permite analizar la producción de significados que se entreteje en estas prácticas educativas.

Desde este punto de vista, cartografiar la integración en escuelas públicas de nuestra provincia, más que una cuantificación territorial, supone construir un "mapa" los modos modo en que se experimentan los principales logros y de las dificultades más importantes que se recortan en el orden de las vivencias subjetivas de quienes participan en procesos escolares de este tipo. Es decir, hacer un diagrama que nos permita comprender las significaciones que se entraman en prácticas educativas que se proponen trabajar en el camino de la integración en la Educación como garantía de este Derecho fundamental.

Notas

[1] Nuestra provincia cuenta con 43 escuelas especiales públicas de gestión estatal, ubicadas en 16 de los 17 departamentos -la excepción es Nogoyá- y 31 escuelas especiales de gestión privada, distribuidas en 13 departamentos. Las propuestas y niveles en Educación Especial, comprenden –con variantes- alguna de las siguientes formas: educación temprana, nivel inicial, primer ciclo de la educación primaria; apoyos, orientación y seguimiento en procesos de Integración, formación pre laboral y laboral.

[2] Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE- DEE –DEGP. Resol. 0305/11. Página 17

[3] Ibídem.

[4] Ibídem. Página 10 Actualmente hay al menos un EOE por Departamental y alrededor de 300 cargos para MOI.

[5] Puiggrós, Adriana y cols. [2007] "Cartas a educadores del siglo XXI". Galerna. Buenos Aires. Página 69

[6] Pérez de Lara, Nuria: Escuchar al otro dentro de sí. Buenos Aires, Conferencia en FLACSO, 2006, en Gno. Rca. Arg. MECT-PNUD. *Educación e inclusión para jóvenes*, Página 37.

[7] Baquero, Ricardo (2008) "Construyendo posibilidad en la experiencia escolar. Algunas herramientas de los enfoques socioculturales del desarrollo". En Actas. Primer Congreso Nacional de Educación Especial. "Posibilidad de alteridad. Con) ciencia Pedagógica". Concepción del Uruguay, 6 y 7 de noviembre de 2008. Página 7

[8] Skliar, Carlos [2009] "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación." Revista Educación y Pedagogía VOL. XVII. No. 41, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2009, Colombia. Disponible en: http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431 Última consulta: 03.08.11.

[9] Korinfeld Daniel [2005] "Psicopotalogización de la infancia y la adolescencia" Publicado en Sexualidad, Salud y Derechos, Colección Ensayos y Experiencias Nº 57, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

[10] Rosbaco, Inés Cristina [2005] "El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana". Segunda Edición. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

[11] Duschatsky, S. y Corea C. [2002] "Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones". Ed. Paidós- Tramas Sociales. Buenos Aires

[12] Redondo, Patricia (2004) "Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación". Paidós. Buenos Aires.

[13] Gobierno de la República Argentina - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Programa: Educación integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales. 2005 – 2007- Educación e inclusión para los jóvenes. Disponible en : http://curriform.me.gov.ar/especial/file.php/1/PUBLICACIONES_Y_DOCUMENTOS/Educacion_e_Inclusion_para_los_jovenes.pdf

[14] Vega, Eduardo de la [2010] "La promesa de integración: ficciones y posibilidades". actas del Actas. II Congreso Nacional de Educación Especial. "Posibilidad de alteridad. (Con) ciencia Pedagógica. El lugar de la enseñanza". Concepción del Uruguay, 9 y 10 de septiembre de 2010. Ver también: Vega, Eduardo de la [2008] "Las trampas de la escuela 'integradora'. La intervención posible". Noveduc. Buenos Aires.

[15] Bourdieu, Pierre [1999] "La miseria del mundo", FCE, México

[16] Rigotti, Sebastián [2011] "Los procesos de identificación: reflexiones sobre la entrevista como técnica para su investigación", en Revista *Intersecciones de la Comunicación* N° 5 Pp. 113 -135. (ISSN 1515-2332 –versión impresa-ISSN 2250-4184 –versión On-line-). Facultad de Ciencias Sociales UNCPBA. Olavarría.

[17] Pêcheux, M. (1975) Hacia un análisis automático del discurso. Madrid: Gredos. Página 48

[18] Caletti, S. (2001) Elementos de Comunicación. UNQ. Bernal. Páginas. 131-137

[19] Ibídem. Página 138

Referencias bibiliográficas

Baquero, Ricardo (2008) "Construyendo posibilidad en la experiencia escolar. Algunas herramientas de los enfoques socioculturales del desarrollo". En Actas. Primer Congreso Nacional de Educación Especial. "Posibilidad de alteridad. Con) ciencia Pedagógica". Concepción del Uruguay, 6 y 7 de noviembre de 2008.

Bourdieu, Pierre [1999] "La miseria del mundo", FCE, México

Caletti, S. (2001) Elementos de Comunicación. UNQ. Bernal.

Duschatsky, S. y Corea C. [2002] "Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones". Ed. Paidós- Tramas Sociales. Buenos Aires

Pêcheux, M. (1975) Hacia un análisis automático del discurso. Madrid: Gredos.

Pérez de Lara, Nuria: Escuchar al otro dentro de sí. Buenos Aires, Conferencia en FLACSO, 2006, en Gno. Rca. Arg. MECT-PNUD. *Educación e inclusión para jóvenes*.

Puiggrós, Adriana y cols. [2007] "Cartas a educadores del siglo XXI". Galerna. Buenos Aires. Página 69

Redondo, Patricia (2004) "Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación". Paidós. Buenos Aires.

Rigotti, Sebastián [2011] "Los procesos de identificación: reflexiones sobre la entrevista como técnica para su investigación", en Revista *Intersecciones de la Comunicación* N° 5 Pp. 113 -135. (ISSN 1515-2332 –versión impresa-ISSN 2250-4184 –versión On-line-). Facultad de Ciencias Sociales UNCPBA. Olavarría.

Rosbaco, Inés Cristina [2005] "El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana". Segunda Edición. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Vega, Eduardo de la [2010] "La promesa de integración: ficciones y posibilidades". actas del Actas. II Congreso Nacional de Educación Especial. "Posibilidad de alteridad. (Con) ciencia Pedagógica. El lugar de la enseñanza". Concepción del Uruguay, 9 y 10 de septiembre de 2010. Ver también: Vega, Eduardo de la [2008] "Las trampas de la escuela 'integradora'. La intervención posible". Noveduc. Buenos Aires.

Documentos oficiales

Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE- DEE –DEGP. Resol. 0305/11.

Gobierno de la República Argentina - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Programa: Educación integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales. 2005 – 2007- Educación e inclusión para los jóvenes. Disponible en : http://curriform.me.gov.ar/especial/file.php/1/PUBLICACIONES_Y_DOCUMENTOS/Educacion_e_Inclusion_para_los_jovenes.pdf

Jóvenes mujeres con discapacidad: Inclusión y escuela

Pilar Cobeñas
Becaria CONICET (IdIHCS/CINIG-UNLP-CONICET)
pilarcobenas@gmail.com
Prov. de Buenos Aires

Palabras clave
Mujeres con discapacidad- jóvenes- educación inclusiva- pedagogía normalizadora

El sistema educativo argentino posee grandes deudas pendientes en torno a la inclusión de diversos grupos en la escuela común, en particular hacia las jóvenes mujeres con discapacidad. En la Argentina, así como en la mayoría de los países de América Latina, todavía subsiste, bajo la figura de "modalidad de educación especial", un subsistema de educación segregada, y lo que políticos, intelectuales, funcionarios, docentes y autoridades escolares, llaman "educación inclusiva" consiste, en el mejor de los casos, en la incorporación de alumnos y alumnas con discapacidad a un sistema que permanece inalterable ante su presencia, vulnerando su derecho a la educación en equidad y a la no discriminación (Barton, 2009). El presente trabajo tiene por objetivo contribuir a problematizar y pensar las formas en que se puede efectivizar la inclusión educativa de las jóvenes mujeres con discapacidad, partiendo de la convicción de que problematizar las heterodesignaciones y miradas discapacitantes y sexistas sobre las jóvenes mujeres con discapacidad como efectos de condiciones históricas y relaciones de poder contingentes, y no destinos biológicos permitirá contruibuir a identificar y resistir aquellas relaciones de poder que las han materializado en pos de contribuir a construir una sociedad más inclusiva.

Alumnado con discapacidad, docentes y escuela

La producción y clasificación escolar iniciada durante el siglo XIX hizo posible la definición del alumnado normal, a partir de la identificación de aquellas infancias y juventudes consideradas desviadas etiquetadas bajo nominaciones como monstruosidad, degeneración, peligrosidad e indocilidad (Foucault, 2005; 2010). Los procesos de exclusión en el interior del sistema educativo moderno serán legitimados por la pedagogía normalizadora dando lugar a una concepción de la discapacidad como "anormalidad". Así se irá delineando la construcción de un sistema educativo segregado bajo el eufemismo de "especial" destinado al alumnado clasificado y etiquetado a partir del diagnóstico médico-clínico de sus "deficiencias". Esto pone de relieve que los mecanismos de atribución de "anormalidad" sobre un sujeto no hacen más que ocultar el mandato normalizador de las instituciones educativas, que de esta forma contribuyen al control social mediante la "readaptación", "rehabilitación" o diversas formas de "inclusión segregada" (integración, adecuación curricular, entre otras) de aquellos/as que no se adecuan al sistema.

Las formas de nombrar a los y las sujetos "anormales" ha ido transformándose con el tiempo, y con ellas han variado la asignación de los tipos de educación que se les adjudicará. Así, a principios del siglo XIX se utilizaron las categorías del modelo médico que define a las personas con discapacidad como sujetos enfermos y/o peligrosos que deben ser atendidos en instituciones especializadas con el objetivo de mantenerlos aislados. Durante ese proceso surgió el modelo psicopedagógico que, basado en criterios de semejanza y diferencia entre el alumnado establecido como normal y el etiquetado como anormal, construyó la base de la creación de las escuelas especiales (Cortese y Ferrari, 2003). Este modelo es aún convalidado por diversos espacios institucionales y discursos científicos, que sostienen prácticas terapéuticas de rehabilitación. Así, las personas con discapacidad son definidas por el modelo médico como sujetos cuyos cuerpos, entre otras características, no trabajan, lucen y actúan diferente y no pueden ser productivos ni autónomos, no pueden habitar la escuela común, estar en contacto con los/as alumnos/as normales, ya que significan el desorden, la anomalía, la degeneración, lo monstruoso (Foucault, 2010). Este modelo sostiene una visión patologizada basada en un determinismo biológico que ubica la 'deficiencia' o 'falta' en el cuerpo del/a sujeto 'anormal', asumiendo que existe un determinado orden corporal, una norma de la cual 'el caso' en cuestión se desvía. Este modelo médico-

rehabilitatorio de la discapacidad, que sigue estando en vigencia en la mayoría de las instituciones y políticas destinadas a "la discapacidad", sostiene una mirada sublaternizante, individualizante poniendo énfasis en lo que define como deficiencia e incapacidades de las personas con discapacidad. Esto es entendido como un problema propio del sujeto que le imposibilita la adaptación a la escuela común y que entonces deberá ser derivado a una institución terapéutica-educativa capaz de rehabilitarlo. Estos niños/niñas y jóvenes 'anormales' que se desvían de los patrones de normalidad deberán ser encerrados, confinados, excluidos, oprimidos y desnudados de sus responsabilidades y derechos sociales, constituyéndose en el paradigma de la dependencia (Hughes, 2002) debido a que representarían un peligro hacia la sociedad.

De este modo, las formas de nombrar a los y las sujetos "anormales" ha ido transformándose con el tiempo, y con ellas han variado la asignación de los tipos de educación y los destinos institucionales. Entre los grupos considerados anormales se encuentran las personas pertenecientes a clases populares, diferentes etnias, géneros, y, en períodos como en la última dictadura militar en Argentina, los "subversivos" (Kaufmann y Santarrone, 2005). Los y las docentes tuvieron un lugar central en la identificación de los y las "anormales" desde el inicio del sistema educativo, cuando ya eran consultados acerca de:

> *"cuáles son los niños que se desempeñan como corresponde, cuáles los que se hacen notar por su turbulencia y, por último, cuáles los que ni siquiera pueden frecuentar la escuela. (…) La enseñanza primaria sirve, en efecto, de filtro y referencia a los fenómenos de retraso mental [y otras "anormalidades"]" (Foucault, 2003:249).*

En este sentido los maestros de escuelas normales fueron "la voz de alarma" sobre la "anormalidad" de los y las alumnos/as que asisten a la escuela común. Así, una vez identificados, los y las estudiantes "anormales" serían derivados a las instituciones rehabilitadoras con el objetivo de recibir una terapéutica para restablecer el estado de normalidad. Dicha atención al alumnado "anormal" fue la educación ya que, como señala Foucault, (2005: 243) "la terapéutica de la idiotez será la pedagogía misma".

Una educación para todos y todas

Durante el siglo XX, el movimiento de personas con discapacidad ha logrado visibilizar en la arena pública sus demandas en torno al reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos políticos y de derecho, develando las relaciones de poder que los mantienen en situación de opresión, desigualdad e invisibilización privándolos de una participación social e interlocución plena. Uno de los reclamos centrales del movimiento es la eliminación de cualquier tipo de educación segregada y el desarrollo de una educación inclusiva, pariendo de la convicción de que la efectivización del derecho a la educación de los grupos clasificados como anormales y excluidos del sistema escolar, o segregados en instituciones "especiales", sólo puede darse por medio de una educación inclusiva que problematice esta categorización y tenga como objetivo una educación para todos y todas juntos/as. En este sentido, se considera a la educación inclusiva no como un fin en sí misma,

> *"sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión" (Barton, 2009:146).*

Siguiendo a Ainscow (2008) se considera relevante señalar que, si bien las reflexiones en torno a la educación inclusiva comienzan gracias a la demanda de la inclusión de personas con discapacidad dentro del sistema educativo común, rápidamente logra visibilizar otros/as sujetos excluidos de la escuela por cuestiones de género, pobreza, sida, guerras, entre otros, y se convierte así en propuesta pedagógica que quiere construir una escuela para todos y todas, incluyendo a todos/as los/as excluidos/as del sistema común escolar, esto es, todos/as aquellos/as que no asisten a la escuela, ya sea común o especial, y todos/as aquellos/as que asistan a escuelas especiales. A partir de la Conferencia de Jomtien de 1990 y la Declaración de Salamanca, de 1994, casi todos los países del mundo se comprometieron a lograr como objetivo la educación para todos y todas, considerando que "ser más inclusivo supone refle-

xionar y hablar sobre la práctica, examinarla y depurarla, e intentar desarrollar una cultura más inclusiva. Esta conceptualización significa que no podemos separar la inclusión de los contextos en los que se desarrolla, ni de las relaciones sociales que puedan sostener o limitar ese desarrollo" (pg. 30). Esto significó el reconocimiento de que una gran cantidad de alumnos y alumnas pertenecientes a diversos grupos vulnerables y marginados quedaban excluidos de los sistemas de educación en todo el mundo.

No obstante, pese al supuesto avance por sobre la exclusión educativa y social, los países firmantes parecían significar en la frase "educación para todos", una educación para "casi todos" "al aceptar la premisa histórica de que un pequeño porcentaje de niños debían ser considerados como "marginales" cuya educación debe correr a cargo de un sistema distinto, paralelo, por lo general denominado educación especial" (pg. 18). En nuestro país, la normativa resulta ambigua debido a que, si bien dice enmarcarse en el paradigma de educación inclusiva, sigue sosteniendo la educación especial segregada para todos/as aquellos/as alumnos/as que, a causa de su discapacidad no puedan concurrir a escuelas comunes. De forma que se incurre en la justificación de la exclusión de personas con discapacidad a causa de sus "deficiencias". Esto implica violar completamente el principio de educación inclusiva que expresa que las escuelas deben modificar su curriculum, edificio, etc. para educar a todos y todas, valorando sus características individuales. Sin embargo, hasta el día de hoy es común escuchar por parte de docentes y equipos directivos que "este chico no es para esta escuela" o que "esta escuela no es para este chico", "no me formaron para esto", etc.

Inclusión y sistema educativo

Coincidimos con Connell en que "el sistema educativo no sólo distribuye bienes sociales actuales. También conforma el tipo de sociedad que está haciendo. Que nuestra sociedad futura sea justa depende, en parte, del uso que hoy hagamos del sistema educativo" (1997:22), por lo que creemos que es fundamental realizar esfuerzos para alcanzar la justicia social, y un camino valioso es mediante la educación inclusiva, de la cual los y las docentes son un elemento clave.

Como han señalado diversos organismos no gubernamentales e internacionales, el sistema educativo argentino posee grandes deudas pendientes en torno a la inclusión de diversos grupos en la escuela común. Si bien las últimas definiciones de inclusión educativa comprenden la preocupación por todos los grupos excluidos por diversas diferencias -como por ejemplo el género, las etnias, la pobreza-, en este trabajo presentamos una preocupación específica por las personas con discapacidad, en particular por las jóvenes mujeres. En la Argentina, así como en la mayoría de los países de América Latina, todavía existe un sistema de educación segregada, y lo que intelectuales y funcionarios, entre otros, llaman "educación inclusiva" consiste, en el mejor de los casos, en la incorporación de alumnos y alumnas con discapacidad a un sistema que permanece inalterable ante su presencia, vulnerando su derecho a la educación en equidad y no discriminación (Barton, 2009). Así,

> *"el gran desafío no consiste entonces sólo en alcanzar a quienes todavía siguen excluidos, sino en garantizar que las escuelas y otras ambientes de aprendizaje sean lugares donde todos los niños y educandos participan, son tratados de manera igualitaria y gozan de las mismas posibilidades de aprendizaje.(…) Adoptar un enfoque educativo inclusivo supone definir e implementar políticas que procuren asegurar a todos los educandos las mismas posibilidades (…) de modo que puedan desarrollar plenamente su potencial, con independencia de su sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales" (Matsuura, 2008:2).*

Diversos informes, como el del IDRM (2004), o estudios, como el de Ainscow (2008), han registrado que, en América Latina, el término "educación inclusiva" refiere a diferentes niveles y prácticas. Así, en varios casos se sigue confundiendo educación inclusiva con educación especial, la cual continúa vigente en la mayoría de los países de la región (Ainscow, 2008). La Argentina ha firmado los convenios internacionales de Educación Para Todos: la Declaración de Salamanca (1994) que obliga a los países firmantes a comprometerse a desarrollar una educación para todos que incluya a los y las niñas con "necesidades educativas especiales". Por otro lado, la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad, también firmada por la Argentina, cuyo artículo 24 refiere a la educación, indica que:

"sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, (…)[y que] las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;(…) se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva".

Asimismo, especifica:

"(…)A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad".

Pese a dichos compromisos, se ha registrado que la Argentina carece de políticas educativas, recursos materiales, formación y estructuración del trabajo docente y la gestión institucional en función de crear redes de apoyo entre docentes y escuelas comunes para la inclusión de jóvenes y niños/as con discapacidad en las aulas comunes, a los que se suma el hecho de que se sostiene el sistema de educación especial, por lo que no se asegura la efectivización de los derechos ni el cumplimiento de las leyes (IDRM, 2004; Mataluna, 2011). Un informe del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (IDRM[1]-por su sigla en inglés-, 2004) señala que,

"sólo el 60% de los países cuenta con programas de formación docente sobre la educación de niños con discapacidad. Por consiguiente, casi el 40% de los países signatarios de la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales no ha implementado ese tipo de capacitación a más de diez años de la firma de dicho instrumento" (IDRM, 2004:xix).

Esto se ve traducido en las cifras de inclusión educativa de 2004 para Argentina: sólo el 0,69% del total del alumnado tiene una discapacidad. Esto implica que muchas personas con discapacidad ven afectado su derecho a la educación.

"La exclusión del sistema escolar puede deberse a muchos motivos, entre ellos, las acciones de los docentes, los directores de las escuelas y los padres o bien a la inexistencia de edificios accesibles o la ausencia de servicios (…) En la mayor parte de los países de la región hay pocas escuelas secundarias especiales y no es común la integración de los jóvenes con discapacidad al nivel secundario. En consecuencia, las personas con discapacidad que asisten a algún establecimiento educativo normalmente reciben menos educación que las personas sin discapacidad" (IDRM, 2004:15-16).

Otro Informe, "Educación Inclusiva para América Latina y el Caribe (2008)" producido por Intered[2] señala que existen numerosos obstáculos a la escolarización de los y las niñas y jóvenes con discapacidad en la región, y que esta desigualdad también se observa en la población perteneciente a los pueblos originarios, la población pobre, las mujeres, y cuando estas características se combinan las cifras de exclusión pueden llegar a superar el 80%. Cuestiones como la privatización de la educación explicita o encubierta, falta de recursos y financiamiento, contribuyen a sostener la exclusión educativa. En general, en todos los países sigue existiendo un sistema de educación común y uno especial, en vez de aulas comunes para todos/as, y las reformas curriculares y la formación docente no apuntan a crear aulas más inclusivas, por lo que ésta no se lleva a cabo en las prácticas concretas o las políticas educativas de los países de forma sistemática, sino sólo como producto de la buena voluntad de algunas/os docentes

en experiencias aisladas que por lo general no se transmiten a otras/os docentes ni quedan documentadas. Así, como señala Ainscow (2008), la inclusión efectiva depende del contexto y del carácter (inclusivo-exclusivo) de la cultura escolar. Como ejemplo de esto podemos señalar que el mero ingreso o permanencia de personas con discapacidad a escuelas comunes no reflejan necesariamente la existencia de culturas escolares inclusivas, ya que se ha registrado que las personas con discapacidad sufren experiencias de exclusión aun dentro de la escuela, como explican estudios biográficos narrativos de las experiencias de jóvenes con discapacidad en escuelas comunes[3].

Jóvenes mujeres con discapacidad: exclusión y segregación

Una encuesta que se aplicó con el fin de documentar la situación de las personas con discapacidad en Argentina (ENDI), y realizada en el marco del Censo 2001, ha registrado que un grupo especialmente vulnerable es el de las jóvenes mujeres con discapacidad, quienes a su vez son las personas que presentan niveles de escolarización más bajo. La información consignada por la ENDI describe que la prevalencia[4] para el país es de 7,3 para las mujeres con discapacidad sobre 6,8 en los varones. Para la provincia de Buenos Aires, la prevalencia es de 6,5 para las mujeres con discapacidad sobre 6,3 en los varones, de modo que los datos estadísticos con los que contamos manifiestan que en Argentina la población de mujeres con discapacidad es mayor que la de varones con discapacidad. Esta mayoría es congruente con los datos a nivel mundial. En Argentina, las mujeres con discapacidad se encuentran menos escolarizadas que los varones con discapacidad, particularmente para el grupo de edad que comprende entre los 15 y 29 años, o sea, las más jóvenes (INDEC-ENDI). Estos indicadores muestran, así, la necesidad de incorporar la perspectiva de género para analizar las condiciones en que las mujeres son incorporadas al sistema escolar e identificar las variables que pudieran estar influyendo en sus trayectorias escolares. Asimismo, en un informe del 2004, el IDRM ha identificado como los grupos más excluidos, incluso del sistema de educación segregado, son las mujeres con discapacidad en general y las personas con discapacidades sensoriales y múltiples. Los menos excluidos son los y las niñas y jóvenes con discapacidades "mentales leves" y discapacidades físicas, que no necesitan "adaptación curricular" o accesibilidad edilicia, comunicacional o a la información. En este sentido, se ha encontrado que el porcentaje de escuelas comunes accesibles existentes es de entre 0 y 20%, mientras que las escuelas a construir deberán seguir las normativas vigentes que obligan a los edificios públicos a ser accesibles.

Consideramos que la edad, la discapacidad y el género no constituyen una sumatoria de diferencias uniformes e intercambiables ni una jerarquía más o menos estable de ejes de poder que rigen la experiencia escolar cotidiana de las sujetos. La noción de *interseccionalidad* (Dorlin, 2009) nos resulta de gran utilidad para comprender la complejidad de la experiencia de ser joven mujer con discapacidad en la escuela e intentar entender por qué las mujeres con discapacidad son las menos escolarizadas en Argentina. Esto implica superar la visión matemática de las relaciones de poder como aditivas, y nos propone verlas desde una perspectiva relacional y contextualizada. En este sentido, la interseccionalidad serviría para considerar tanto las lógicas de dominación como las estrategias de resistencia sobre las múltiples opresiones que pueden atravesar a las mujeres. Así, en la interseccionalidad de la experiencia de las mujeres con discapacidad el género y la discapacidad no ocuparían el lugar de la añadidura. Como componentes constitutivos de la subjetividad juvenil involucran al menos tres cuestiones que afectan y empobrecen el desempeño social de las jóvenes mujeres con discapacidad respecto de la población jóven: el sexismo, el discapacitismo (que corresponde a la discriminación sufrida por las personas con discapacidad) y el binomio mujer/discapacidad. Lo interesante de esta mirada radica en que sugiere, con relación a este último factor, la existencia de un agregado generado por la combinación del doble estigma, en el sentido utilizado por Goffman (2008). Esto deviene en una visión de las mujeres con discapacidad como pasivas, dependientes e infantiles, minimizadas en sus habilidades y capacidades y subestimadas en sus contribuciones a la sociedad. Además de ser consideradas como seres necesitados de atención, enfermizas y débiles, prematuramente viejas y tristes, estériles y asexuadas (Cobeñas, 2010). Es decir, lejos de los modelos dominantes de alumnidad, belleza y juventud. En estos discursos intervienen los supuestos sexistas acerca del rol de la mujer, generando la idea de que las personas con discapacidad son incapaces ni tan siquiera de cumplir con el papel al que la mujer queda reducida en la forma tradicional dominante: madre, esposa y pareja sexual. Esto repercute fuertemente en la concepción de sí mismas, dado que construyen su identidad desde el rechazo social, perdiendo la confianza y visión positiva respecto de sí (Hanna et al, 2008; Ferrante, 2009). Esto también influye en la pasividad con la que aceptan, en muchos casos, las prohibiciones a salir de la casa, asistir a la escuela, decidir

sobre sus cuerpos, experimentar su sexualidad. Estas prácticas son muy comunes hacia las mujeres con discapacidad, siendo un ejemplo claro de cómo en la interseccionalidad las tres condiciones: juventud, género y discapacidad, provocan el encierro, la no participación, o educación, en suma, se constituyen en el paradigma de la dependencia y lo abyecto.

Las experiencias de inclusión conocidas nos llevan a afirmar que las visiones sobre las jóvenes con discapacidad del equipo docente y de gestión de las escuelas son clave para desarrollar formas inclusivas de educación. Son sus formas de concebir sus alumnos y alumnas las que crean los entornos en los que niños, niñas y jóvenes aprenden. Así, para efectivizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad se precisa deconstruir las visiones signadas por el paradigma de la normalidad que suponen que las jóvenes alumnas con discapacidad son sujetos deficientes que no pertenecen a la escuela común.

Consideramos, en consecuencia, que resulta imprescindible en la estructuración, formación y gestión del trabajo docente conocer qué implica trabajar con jóvenes mujeres con discapacidad desde una perspectiva social y cultural e interseccional. Problematizar las heterodesignaciones y miradas discapacitantes y sexistas resulta necesario para que los y las docentes dejemos de atribuir los "problemas escolares" a los rasgos intrínsecos de nuestros/as alumnos/as, y podamos considerar que la escuela como institución y nuestras prácticas docentes se constituyen en barreras al aprendizaje y a la participación de nuestras jóvenes alumnas.

Consideraciones finales

Dado que la escuela es una institución de producción de normalidad y anormalidad en la que la tarea docente cumple un papel central en la identificación, clasificación y derivación/segregación de alumnos y alumnas "anormales", es necesario problematizar tanto la edad, como el género y la discapacidad. La presencia de alumnas y alumnos con discapacidad en las escuelas comunes, producto de las luchas del movimiento de personas con discapacidad "puede actuar como incentivo para estudiar una cultura de mayor colaboración en la que los docentes se apoyen unos a otros para ensayar nuevas formas de enseñanza" (Ainscow, 1999:30), generando así escuelas realmente inclusivas. Consideramos que para lograr esto es importante problematizar y desnaturalizar las concepciones biologicistas y prediscursivas que han mantenido como cuestiones naturales y políticamente neutras las condiciones de juventud, género y discapacidad, así como deconstruir el paradigma de normalización que se ha construido en íntima relación con la pedagogía. En consecuencia, creemos necesario examinar los regímenes de verdad escolares sobre las alumnas jóvenes con discapacidad analizándolos como efectos de condiciones históricas y relaciones de poder contingentes, y no destinos biológicos. Consideramos que es de esta forma que podremos comenzar a identificar y resistir aquellas relaciones de poder que los han materializado (Tremain, 2002), en pos de contribuir a construir una sociedad y una escuela más inclusiva.

Notas

[1] International Disability Rights Monitor http://www.idrmnet.org/

[2] www.intered.org

[3] Ver por ejemplo MORIÑA DIEZ, Anabel Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad, *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 667-690.

[4] Prevalencia: corresponde al total de personas con discapacidad de cada sexo dividido por la respectiva población total por 100.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. "Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos" en Revista de Educación, num. 327, 2002

----------------- "making education for All inclusive: where next?" en Prospects, 38, 2008, pgs. 15-34

----------------- understanding the development of Inclusive Schools. Londres: Fulton, 1999.

Barton, L. "Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones", *Revista de Educación*, 349, mayo-agosto, 2009, pp. 137-152.

Cobeñas, Pilar "Auto- representaciones de jóvenes mujeres con discapacidad escolarizadas" publicada en las actas de las XVIII Jornadas de Jóvenes Investigadores de Asociación de Universidades Grupo Montevideo, llevadas a cabo en la Universidad Nacional del Litoral los días 19, 20 y 21 de octubre de 2010, ISBN: 978-987-657-504-1

Connel, R. W. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997

Cortese, M y Ferrari, M. Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En: Vain, P. (comp.) *Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2003.

Dorling, Elsa. *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista,*Buenos Aires: Nueva Edición, 2009

Ferrante, Carolina (2009) "Las nuevas aportaciones del modelo social de la discapacidad: una reflexión sociológica crítica" en *Revista Intersticios*, v. 3(1), p. 59-66. Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11089/8.2.6-11089.pdf. Acceso en: 19 mayo 2013.

Foucault, M. *El Poder Psiquiátrico.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

-----------------*Los Anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010

Goffman, Erving *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 2008

Hanna, William J.; Rogovsky, Betsy. Mujeres con discapacidad: La suma de dos obstáculos en Barton, Len. (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de disability and society*. Madrid: Ed. Morata, 2008

Hughes, B. "Disability and the body", en Oliver, Colin y Barton (Eds.) *The Disability Studies Today*. New Hampshire: Ed. Polity Press, 2002

IDRM Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Américas, 2004. Disponible en http://www.idrmnet.org/pdfs/IDRM_Americas_Sp_04.pdf, última consulta, 10 de marzo de 2013.

INTERED La Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe: abriendo caminos para una sociedad más justa, 2008. Disponible en http://www.educarsumando.org/media/documentos/educacion_inclusiva.pdf, última consulta, 10 de marzo de 2013.

Santarrone, M.F.;Kaufmann, C. Los "discapacitados sociales": la Política de la Educación Especial durante la última Dictadura argentina. Cultura, lenguaje y representación, Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I, Vol. II, 2005, págs. 75-88.

Mataluna, M. B. Políticas de atención escolar a personas con necesidades educativas especiales: un estudio comparado Brasil y Argentina. Ponencia presentada en el IV Congreso de la SAECE, 2011. Disponible en http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab87.pdf, última consulta, 10 de marzo de 2013.

Matsuura, K. "Prefacio", en Revista *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008, UNESCO

Moriña Diez, A. "Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad", en *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 667-690

Tremain, S. On the subject of impairment, en Shakespeare, T. y Corker, M (Eds.) *Disability/posmodernity*, U.K.: Ed continuum, 2002

Pensar la escuela en colectivo ¿hace diferencia en el "clima escolar"?*

Autora: María Teresita Francia *(I.P.E.S./ A.N.E.P.) Uruguay.*
teresitafrancia2@gmail.com

Resumen

La idea que orienta este trabajo es que es difícil sostener la gestión educativa de las escuelas si no existen **instancias de discusión y acuerdos conceptuales y operativos en relación a aspectos esenciales de la vida de la escuela** y esas instancias dependen de políticas educativas concretas, sostenidas en el tiempo.

En Uruguay, las escuelas de tiempo completo cuentan con un espacio semanal de dos horas y media para una reunión del colectivo docente.

En este trabajo se pone en evidencia que las **formas de pensar la escuela** inciden en los modos de gestión que se adoptan y que el aprovechamiento que se hace de la reunión del colectivo docente marca sustanciales diferencias en el logro de los climas escolares, entendiendo por este concepto el resultado de las múltiples interacciones que se dan en la vida cotidiana de las escuelas y donde el principal componente es el logro de aprendizajes (de variados aprendizajes) por todos los involucrados en la tarea educativa.

El clima escolar, entonces, depende de las **formas de pensar la escuela** y, consecuentemente, de los **modos de gestión** que se adoptan.

No es suficiente con generar un ambiente de buena convivencia aunque ello sea una condición necesaria; es fundamental que se promuevan aprendizajes de todos los involucrados. No puede existir un buen clima escolar si la escuela no logra cumplir con su cometido esencial. El clima escolar tiene una connotación ética, en el sentido de que no es algo dado sino que se construye entre todos y en una institución educativa, es el equipo docente el principal responsable.

Por otro lado, queda en evidencia que el aprovechamiento que se hace de la reunión del colectivo docente, marca fuertes diferencias entre las escuelas.

Palabras clave
Colectivo docente; prácticas educativas; modos de gestión; clima escolar.

Introducción

De acuerdo a las investigaciones que venimos realizando y, sobre todo, al trabajo continuo con maestras y maestros de la escuela pública, es posible afirmar que existen significativas diferencias en la construcción de los climas escolares. La primera pregunta que surge es: ¿**por qué** en escuelas con similares posibilidades se dan situaciones tan diferentes?

Entre los años 2008 y 2011 se llevó adelante una investigación[1] con el propósito de indagar de qué manera los modos de gestión de las escuelas estarían incidiendo en el clima escolar.

El **clima escolar** es el resultado de múltiples interacciones, muchas de las cuales tienen como base las formas de pensar la escuela y, consecuentemente, de **los modos de gestión** que se llevan a cabo.

La **estrategia metodológica** elegida para determinar cómo inciden los modos de gestión en el clima escolar consistió en un estudio cualitativo de casos, correspondientes a 6 escuelas de tiempo completo seleccionadas entre las 111 que existían en el país en diciembre de 2007.

Desarrollo del tema

Consideramos que estudiar la incidencia que tienen los modos de gestión que se llevan a cabo en una escuela sobre los 'climas escolares' reviste mucha importancia. Tanto el clima escolar como los modos de gestión son dimensiones de difícil conceptualización y por tanto, sería de gran utilidad poder discutirlos, **llegar a acuerdos sobre qué se entiende por ellos**, dando lugar a la **identificación** y **comprensión** de los factores constituyentes y, finalmente, establecer criterios para evaluarlos.

¿Cómo se vive la escuela? ¿Con qué concepciones, supuestos, representaciones y emociones?

Poder contestar estas preguntas implica volver a mirar la vida cotidiana de la escuela donde nuestras prácticas (en el sentido de huellas que van dejando nuestras acciones) se constituyen en uno de los aspectos más importantes. Y volver a mirar (de nuevo) implica posicionarse en un lugar diferente, no ya como espectador sino como protagonista.

Cabe la pregunta: ¿cómo se construye una escuela si no se piensa previamente?

Sostenemos que la gestión educativa implica *el análisis de la realidad* y que ello conduce a repensar el sentido de nuestra tarea para recuperar así el sentido de la escuela.

A veces, ante las múltiples dificultades, se pierde –para nosotros mismos– el sentido de lo que hacemos. Cuando eso sucede, cuando se nubla la perspectiva de las posibilidades y de la riqueza de la tarea, llegando casi a no tener conciencia de ello, se está adhiriendo –de hecho– al supuesto de que las condiciones de educabilidad dependen del nivel de satisfacción de las necesidades básicas o, lo que es lo mismo, que el derecho al conocimiento sólo es posible para algunos.

Por ello deberíamos considerar también el significado social y político de la escuela y de su gestión. En los procesos de gestión de las políticas educativas se han incorporado aspiraciones de significación social como la pertinencia, la equidad, la justicia y la consolidación efectiva de la democracia. En ese sentido la gestión de una institución educativa no puede ser considerada solamente como un asunto de naturaleza profesional ya que tiene significado político y social, como sostiene Beltrán Llavador. ¿Qué instituciones educativas se pretenden en una sociedad democrática? La pregunta está destinada a *"revisar si las instituciones educativas –como parte del sistema educativo sostenido con fondos públicos– logran efectivamente mayor igualdad y justicia social, en un marco de relaciones democráticas de poder"* (Beltrán Llavador, 2007:4).

Ello implica la discusión ineludible de temas políticos en los que se funda la escuela que queremos:

¿qué concepciones se tiene de los alumnos en tanto seres humanos?

¿cuáles son las explicaciones que se dan para sus "formas de ser"?

¿qué papel social se cree que le corresponde jugar a la escuela en el momento actual?

¿cómo elaborar respuestas posibles para las nuevas realidades?

¿cómo se atienden las nuevas demandas que se relacionan con la asistencia a necesidades básicas?

¿cuál es el rol que les corresponde desempeñar a los docentes en la gestión educativa?

¿qué modos de gestión son necesarios para abordar las situaciones inéditas que se presentan?

¿qué lugar ocupan el afecto y el cuidado en la tarea docente?

Son preguntas que tienen que ver con el sentido de lo cotidiano, que trascienden ampliamente el campo pedagógico para transformarse en preguntas de profundo contenido humano porque al enunciarlas, seguramente intentamos poner en jaque las respuestas estereotipadas. Es un tema político porque tras las respuestas estarán nuestras concepciones sustentadas en nuestra ideología.

Repensar el sentido de la escuela y de nuestra tarea hace necesario –junto con las preguntas– leer la realidad de otra manera.

En ese sentido, Duschatzky plantea concebir la escuela como un lugar con la capacidad de producir efectos en una situación, de generar condiciones de aprendizaje en todos los sujetos involucrados –maestros y alumnos–, concibiendo el aprendizaje, como movimiento y no como estado, como experiencia y no como punto de llegada.

Estas ideas coinciden con lo que hemos expresado en múltiples oportunidades: cuando un niño va a la escuela tiene que sentir que aprende y tiene, además, que saber qué aprende. Si además ese niño sabe explicar cómo se da cuenta de que aprende, tendrá la oportunidad de valorar su experiencia como tal, porque de lo contrario, también para él la escuela perderá el sentido.

Concebir la escuela como un lugar donde algo se produce y ello altera la subjetividad y concebir el aprendizaje como experiencia y no como punto de llegada, hace necesario plantearse revisar nuestras prácticas.

¿Cómo mirar nuestras prácticas? Se hace necesario problematizar lo que ya se sabe (o mejor lo que se cree que se sabe).

Problematizar es hacer nuevas preguntas, explorar, establecer nuevas relaciones. Problematizar implica analizar la complejidad, entendiendo por complejo aquello que está *tejido en conjunto*, según la definición idiomática de la palabra. Significa entonces que las dimensiones que conforman la realidad

constituyen –metafóricamente– una trama donde es difícil distinguir las fibras y los colores que la componen. Es difícil analizar esta trama cuando lo imperativo es la urgencia de la acción, pero ello es imprescindible para poder intervenir y generar –como dijimos al principio– las condiciones de posibilidad. Las posibilidades que se generan en una escuela a través de las acciones de los docentes es lo que las diferencian unas de otras. Las respuestas de los niños se parecen entre sí, más que las acciones de los diferentes maestros. Por tanto, sostenemos que las diferencias entre las escuelas se deben a los maestros mucho más que a los niños.

¿Cuáles son los "hechos diferentes" que se dan en las escuelas? Seguramente surjan múltiples dificultades en la convivencia entre los niños, entre los niños y los maestros, entre los maestros y las familias, así como las dificultades para que algunos niños logren aprender lo que pretendemos enseñar. Habría que mencionar, además, las condiciones de vida de absoluta desprotección de algunos niños, que se refleja necesariamente en la escuela.

Escenas cotidianas que se dan en algunas escuelas dan cuenta de situaciones que los maestros plantean habitualmente (Francia, 2009): peleas en los recreos, niños deambulando por el patio porque no quisieron entrar a clase (o entraron pero en seguida salieron… muchas veces con el alivio de la maestra o el maestro), madres enojadas en la puerta esperando para hablar con la directora… y en los salones de clase, escenas tan distintas como maestros hay. Allí se puede observar desde un tumulto de cuerpos y voces donde nadie se ve o se escucha, hasta un grupo en franca actitud de trabajo, motivados, con el bullicio natural que provoca la tarea, orientados por un docente que lo hace sin apuros, sin gritos, sin ansiedades, porque ese es el lugar que eligió para trabajar, porque sabe que está en el camino de los logros y los niños lo perciben y están dispuestos a transitarlo.

Significa que se asumen diferentes actitudes (Francia, 2001) como respuestas a hechos que se consideran fuera de los habituales, muchas veces impensables para una escuela, porque son inusitados.

Si entendemos por *actitud* el comportamiento repetido en la tarea escolar, las formas de trabajo que se despliegan en el aula, además de lo que se dice explícitamente y las formas de vincularse con los demás, puede decirse que en las prácticas escolares cotidianas hemos encontrado actitudes de los docentes muy diferentes. Las actitudes se asocian a concepciones y supuestos sobre las posibilidades de enseñar y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, que están en relación con las representaciones que se han elaborado sobre los niños, sobre todo aquellos que nacen y crecen en condiciones de pobreza.

Entendemos por *concepciones* las ideas que se han elaborado en relación a algo, sobre la base de razones que las justifiquen; un *supuesto* es una creencia en base a conjeturas; es considerar algo como cierto aunque falten datos que proporcionen la certeza. Asimismo, se toma el concepto de representación utilizado por Woodward: prácticas de significación a través de las cuales se producen significados y se atribuyen sentidos que nos posicionan como sujetos.

A través de la experiencia de trabajo en escuelas ubicadas en contextos de pobreza urbana y sobre la base de la observación crítica de las prácticas cotidianas de los maestros, es posible afirmar que existen diferentes concepciones en relación a las respuestas que la escuela puede instrumentar para interactuar con una población atravesada por la adversidad y la injusticia, lo que da lugar a diferentes actitudes.

Esas actitudes, en definitiva, operan y tienen expresión en el quehacer docente.

Por un lado, existe una actitud entre *escéptica* (no cree en el impacto positivo de su tarea) y *resignada*, entendiendo que el origen social de los alumnos tiene un carácter determinante y por tanto, una incidencia correlativa en el aprovechamiento escolar ("aquí nada se puede hacer" "es inútil, por más que trato nada sale bien" "los niños no aprenden" "las familias no apoyan"). Esta actitud pone toda la responsabilidad de los niveles de aprendizaje de los alumnos, cuando son bajos, en el lugar social del cual provienen, sin asumir la importante cuota parte que le corresponde a la institución educativa en general y a los docentes en particular, en el desempeño escolar.

Por otro lado, subsiste una actitud *rígida* que, prescindiendo y haciendo abstracción del condicionamiento desfavorable que significa un medio social adverso, sostiene que la escuela debe cumplir con su mandato social, que es el de enseñar lo establecido, independientemente de los factores estructurales que pudieran afectar el papel de la escuela ("yo siempre enseñé de esta forma; no es mi culpa si no aprenden" o "a mí nadie me preparó para trabajar con estos niños"). Su actitud es de inflexibilidad.

Existe también una tercera actitud –quizás la más generalizada– que puede caracterizarse como *voluntarista*. Es la que adoptan quienes sostienen que las maestras "tenemos que hacer de todo: ser madres, asistentes sociales, psicólogas…".

En este caso, se reconocen los condicionamientos estructurales pero se cree que son atendibles mediante un esfuerzo, no necesariamente pedagógico y sí muy abarcativo –se podría decir casi mesiánico en algunos casos– por parte de cada uno y de la institución educativa. Dado que los docentes "tienen que hacer de todo porque de lo contrario nadie lo hace", la tarea profesional específica del docente y el aprovechamiento escolar de los alumnos pasan a un segundo plano. No hay duda de que la necesidad de dar alguna respuesta a las circunstancias y a las condiciones en que se desarrolla la actividad escolar induce –de hecho– a la adopción de esta actitud.

En cualquiera de ellas, en forma explícita o no, consciente o no, la responsabilidad se pone fuera de la escuela y, más específicamente, del aula.

Esas respuestas están, como sosteníamos antes, asentadas en concepciones, supuestos y representaciones que todos tenemos sobre nuestra tarea y sobre los niños con los que trabajamos y por ello, además, son respuestas muy ligadas a la personalidad del docente. En el primer caso, se trata de la adhesión a lo que se considera destino irremediable; en el segundo, de no reconocimiento del otro como un ser humano diferente, también con derechos y posibilidades; en el tercer caso, de un intento casi desesperado por enfrentar y revertir en soledad las injusticias del mundo, pero también de un intento de quebrar lo determinado. Esta actitud, si se comparte y se discute en colectivo para acordar formas de trabajo con un propósito educativo, puede llegar a transformarse en una práctica que no se resigna a la injusticia…

Asimismo, es bueno señalar que en otros casos –y frente a las mismas situaciones– los docentes encuentran otras respuestas: optimismo, en lugar de resignación; creatividad y dedicación, frente a las dificultades que se les generan a los alumnos para cumplir con las exigencias de la escuela; claridad de metas, frente a la multiplicidad de nuevas exigencias, y con las metas claras, energía y convicción para sostener las acciones que permitan lograrlas.

Justamente, de acuerdo a la investigación mencionada y, sobre todo, al trabajo continuo con maestras y maestros de la escuela pública, es posible afirmar que actualmente existe –en forma cada vez más amplia– una perspectiva que puede caracterizarse como *crítica constructiva*. Desde ella, se reconocen las significativas diferencias existentes en el punto de partida –porque es innegable que existen en muchas de las situaciones– pero se entiende que es necesario abordarlas a través de estrategias pedagógicas y didácticas que aúnen comprensión y exigencia. Esto significa que, mediante una multiplicidad de recursos, en donde se ponen de manifiesto cualidades profesionales y humanas, se trabaja teniendo en cuenta las dificultades sin renunciar a la exigencia, para lograr que todos alcancen aprendizajes significativos y válidos, individual y socialmente.

Señalar actitudes derivadas de las representaciones, las concepciones y los supuestos que subyacen a las prácticas cotidianas e identificar las tensiones y complejidades del quehacer docente no es suficiente. Los esquemas prejuiciosos, las respuestas que se han elaborado –tal vez para cuidarse y no angustiarse tanto– no se deshacen mágicamente…

¿Cómo se cambia un presupuesto? ¿Cómo se asumen actitudes diferentes? ¿Cómo alguien se despoja de los prejuicios? ¿Qué ocupa el lugar de las antiguas explicaciones? No hay mecanismos mágicos pero sí posibilidades de construir saberes nuevos sobre la base de mucho trabajo: buscando fundamentos para los supuestos previos sobre la base de otros conocimientos y cambiándolos si es necesario; analizando el propio pensamiento para poder reflexionar sobre el ser docente y el quehacer, revisando las prácticas institucionales, repensando la escuela **en** colectivo.

La gestión requiere comunicación, discusión, interlocución, en contraposición al soliloquio o al individualismo. No alcanza con cambiar posturas individuales: hay que pensar colectivamente la gestión educativa de las escuelas.

Es necesario tener la oportunidad y la voluntad de exponer las ideas, escuchar las de los otros y estar dispuestos a reconocer los desacuerdos, para seguir trabajando sobre ello.

Lidia Fernández (1994) sostiene con razón que en la medida que la mirada colectiva encuentra las tensiones y motivos de los hechos, se encadena imperceptible pero consistentemente con el deseo de transformación.

Es imprescindible pensar en una gestión colectiva que apunte a la construcción de posturas comunes, sabiendo que construir lo común no es lo mismo que construir lo uniforme. Esto remite a una concepción de gestión educativa de la escuela que supera ampliamente los modelos de gestión escolar basados en aspectos solo normativos o estratégicos y se transforma, como ya dijimos, en una postura con significado ético, porque se está tratando de hacer todo lo necesario para que la experiencia educativa se

produzca, más allá del viento y la marea.

Al mismo tiempo, es importante señalar que los sistemas educativos tienen también que generar condiciones de apoyo al desarrollo institucional; es muy difícil pensar la escuela cuando no existen tiempos y espacios para ello.

La gestión de la escuela tiene que trascender lo meramente burocrático de las políticas educativas para implementarlas de acuerdo a la realidad viva de cada situación, porque de lo contrario se corre el riesgo de perder el sentido de las acciones, de perder la potencia. Es ahí cuando deja de ser educativa.

Cuando decimos que gestionar educativamente implica partir del análisis de la realidad, estamos planteando una gestión donde la base asienta en la **ética**: responsabilidad, conocimiento, generación de condiciones ('acondicionamiento del terreno') y a partir de allí y siempre, una tarea profundamente humana.

Lo dicho hasta aquí no debe generar confusiones en cuanto a la gestión educativa: generar condiciones de posibilidad de alteración subjetiva en todos los involucrados en la escuela, estar dispuestos a manejar lo imprevisto como algo natural, no significa improvisación. Por el contrario, ya hemos expresado la necesidad de la existencia de un proyecto que plasme los propósitos, las formas de trabajo y el diseño de las evaluaciones necesarias para no perderse en el enmarañado camino de la realidad de la vida cotidiana.

Desde nuestra postura teórica definimos conceptualmente el **clima escolar** como *el* ***resultado del conjunto de interacciones*** *que se generan en la tarea educativa cotidiana.*

Se relaciona con las condiciones organizacionales y –fundamentalmente– con las institucionales constituidas por las **formas de pensar la institución por parte del colectivo docente de la escuela**, tendientes al **logro de aprendizajes** (valorado en términos de calidad de procesos y resultados), no solo de los alumnos sino de la escuela como institución.

Esta perspectiva considera las percepciones de los docentes, de los alumnos, de las familias y de otros miembros del entorno de la escuela.

A su vez, definimos *los modos de gestión* ***como las diferentes formas en que pueden hacerse las cosas para lograr que la institución educativa*** *(en este caso la escuela)* ***cumpla con su función***.

a) Para poder hacer operativa esa definición estudiamos cuatro dimensiones:

perfil profesional del director (definida en términos de las características profesionales y humanas);

b) concepciones docentes (definida como los supuestos de los docentes y, en base a ellos, las formas de explicar la realidad)

c) criterios y prioridades pedagógicas (definida como aquellos aspectos que regulan las actividades educativas y marcan determinado perfil institucional)

d) nivel de organización del colectivo docente (definida como el tipo de acuerdos básicos alcanzados para el logro del funcionamiento general de la escuela).

A su vez –y a partir de la definición conceptual ya explicitada– definimos operacionalmente el clima escolar en base a:

-valoración del propio aprendizaje (tanto de los alumnos como de los docentes)

-percepción –por parte de los involucrados– de los niveles de bienestar que existen en la institución (confianza, seguridad, autonomía).

La **relación entre los dos conceptos** –modos de gestión y clima escolar– **es el aprendizaje**:

-el aprendizaje de los alumnos (curriculares y de formas de convivencia);

-los aprendizajes institucionales (valorados a través de cambios en las prácticas cotidianas y en la discusión de los temas de la reunión del colectivo docente).

Conclusiones provisorias

En base al análisis de los datos relevados caracterizamos los modos de gestión de los casos estudiados como:

a) plenamente educativos, en el sentido de que hay una clara concepción, explícita, de que los momentos de la escuela (dentro y fuera del aula) deben tener una intención educativa permanente. Esa intención incluye no solamente saberes disciplinares considerados básicos de acuerdo a cada grado, sino formación "para estar en convivencia con los demás".

Si hubiese que definir la "sensación" o la "atmósfera" de la escuela que constituye el caso uno se podría decir que **lo que prima es la confianza**: el desplazamiento de los niños por los espacios comunes, la forma en que entran a la sala ocupada por la Dirección, la naturalidad con que hermanos mayores o integrantes de las familias entran al local escolar, son parte de las pistas que muestran cómo la escuela, a través de su modo de gestión, ha logrado esa confianza basada en un quehacer donde la prioridad son los niños y su aprendizaje.

También la confianza se da en el equipo docente. Lo manifiestan los maestros cuando opinan que "la dirección ofrece siempre un gran apoyo" a la tarea que se desarrolla. No se oculta que hay diferencias de criterios y se discuten las posturas en torno a temas que se consideran importantes. Para la directora también se dan "resistencias" de parte de los maestros, sobre todo "cuando uno propone cosas que a los demás les parecen exageradas …"

Queda claramente expresado que lo que más preocupa es que *"los niños aprendan bien"* y para ello todos los aspectos de la gestión de la escuela tiene que estar *"en función de los niños, que es de la única forma que tiene sentido".*

Igualmente, en el caso tres, la directora considera que una escuela con buen clima es aquella donde se hablan todas las cosas; *"en el disenso se construye, con los conflictos circunstanciales que tienen que existir, porque si no hay conflictos y no se posibilitan las discusiones sobre ellos, no se está construyendo nada".*

En esta escuela el colectivo docente expresa que lo más importante es que todos los niños aprendan, que se integren verdaderamente a la vida escolar. Para ello, diseñan actividades en conjunto o elaboran proyectos donde se trabajan contenidos de las diferentes áreas curriculares, entre tantas formas de trabajo que implementan.

El caso cinco (donde la directora desempeñaba su primer año de trabajo) muestra la fuerza de un colectivo que sostiene la escuela a pesar de las adversidades y los cambios del personal docente. Allí también se percibe, en todos los espacios, un clima de confianza que seguramente, es el fruto de un trabajo responsable a lo largo del tiempo.

A ese respecto, la directora expresa que las familias sienten un gran reconocimiento por la escuela y quieren que sus hijos vengan a ella. Eso no es mérito mío –agrega– *sino del trabajo de un grupo de maestros trabajadores, comprometidos, que quieren que la escuela brinde lo mejor que tiene… y eso por suerte se nota y se reconoce.*

En los tres casos, podríamos caracterizar el clima escolar también como **plenamente educativo**.

Seguramente, lo más significativo sean las respuestas de los niños de 6º año –en las entrevistas grupales– a las preguntas: ¿aprenden en la escuela? ¿qué aprenden? ¿cómo se dan cuenta que aprenden? Las respuestas, para nada estereotipadas, ponen de manifiesto que ese clima que se percibe, es fruto de una convicción de los niños de que el ámbito escolar tiene sentido.

b) Encontramos también modos de gestión que podrían caracterizarse como **ritualizados**, entendiendo por rito un acto *repetido invariablemente conforme a ciertas pautas o normas que se respetan como si se tratara de un culto, perdiendo el sentido original* (Beltrán Llavador y San Martín Alonso, 2000). En ese sentido, en una de las escuelas (caso 4) la directora considera la reunión del colectivo docente como muy importante, ya que da la posibilidad de discusión y acuerdos. Sin embargo, este espacio, que fue muy fuerte en un momento ha ido decayendo y en este momento se reduce a las propuestas que hace ella misma. *No es este el mejor momento,* dice, pero entiende que quizás ella misma ha perdido fuerzas para coordinar al equipo docente. Tiene que re-pensar, agrega, la manera como ella está trabajando y cuánto tiempo ha resignado a tareas que son más de organización. Esto significa que la directora está cuestionándose su modo de gestión. En cuanto a los docentes, cuando se plantea este tema en la reunión, reconocen que no han prestado demasiada relevancia a discutir de verdad los temas que más importan en cualquier escuela y se han limitado a esperar las propuestas de trabajo de la directora.

Aquí no existen posturas o actitudes de resignación. Los maestros tienen claro que es posible trabajar de otra manera –han transitado por buenas experiencias– pero han optado por cumplir rutinariamente con 'lo que hay que hacer'. Así, el clima que se puede percibir podría ser caracterizado como de **aparente buena convivencia**, sin manifestaciones explícitas de conflictos importantes.

Existe también (en el caso dos) un clima que podría ser caracterizado como de **mera permanencia**,

porque parecería que algunos de los maestros no le encuentran un sentido profundo a lo que hacen y ese sentimiento se ve reflejado en las cosas más sencillas de la vida cotidiana. En este caso el modo de gestión también podría caracterizarse como ritualizado, ya que desde el discurso se expresan ideas y aparentes convicciones que, en la realidad, no se ven reflejadas.

c) Finalmente, podemos decir que encontramos escuelas cuyo modo de gestión podría caracterizarse como **paradojal** (caso seis), en el sentido de que existe marcada responsabilidad por los aprendizajes de los niños pero se gasta gran parte de la energía en luchas por el poder. Esas tensiones permanentes entre los maestros (grupos separados, maestros enfrentados con la directora) provocan un clima de **rispidez improductiva**. Da la sensación de que el clima podría llegar a ser plenamente educativo si la disponibilidad se volcara a profundizar con franqueza en los elementos que están obstruyendo el desarrollo de la tarea.

La primera pregunta que surge es: ¿**por qué** en escuelas con similares posibilidades se dan situaciones tan diferentes?

Estas preguntas buscan causas, pero no plantean realmente el problema… Un problema tiene que poder conectarse con algo que les pasa a muchos, por ello planteamos este trabajo de investigación, para que no quedase como simples percepciones de una serie de hechos.

Transformamos la pregunta del **por qué** en preguntas que apuntasen al **cómo**, para poder elaborar hipótesis de trabajo… sobre la base de un tiempo **para pensar**.

Pensar la escuela ¿es parte del trabajo que un director y su equipo de docentes tiene que hacer? En general, en la vida cotidiana de la escuela parecería que ese tiempo para pensar la escuela es difícil de concebir como un tiempo de trabajo y sin embargo, consideramos que es esencial. Cabe la pregunta: ¿cómo se construye una escuela si no se piensa previamente?

Las prácticas docentes, las prácticas institucionales están –como ya se ha dicho– sostenidas por los significados y las interpretaciones individuales que tienen los actores acerca de su función dentro de la escuela, de cómo se representan su tarea, a sus alumnos y las demandas del entorno. ¿Cómo se cambian o se consolidan? Analizando, discutiendo, pensando y repensando… acordando, por fin, para pasar de ser un mero grupo de personas a un colectivo.

Un colectivo **no es** un grupo homogéneo donde todos terminan pensando y haciendo lo mismo; un colectivo (docente) es un grupo de personas que, conservando cada uno su identidad, logra el propósito común de colaborar en la transformación de la realidad concreta.

Entonces, la pregunta de nuevo: pensar la escuela con otros ¿hace **diferencia?**[2]

Cuando vemos los registros realizados en los casos estudiados, se puede apreciar la diferencia, es decir las cualidades que distinguen una manera de actuar y la otra.

¿Cuáles son las posibilidades de avanzar?

¿Cómo prevenir –y eventualmente corregir– los procesos regresivos y alentar siempre los progresos?

Esto es parte del análisis institucional, que debe tener claro el sentido, los propósitos y la metodología de trabajo. Para ello se requiere –de nuevo– instancias de trabajo conjunto: directores con su colectivo, directores con otros directores, inspectores y colectivos.

Los inspectores de las escuelas tienen en este y los demás aspectos de la gestión educativa, un rol fundamental: ¿cómo empezar y sostener la práctica de la autoevaluación?

El análisis institucional es una tarea por demás compleja y en este aspecto, los inspectores, como docentes supervisores, están en las mejores condiciones para orientar las definiciones que organizan la tarea de análisis.

Creemos que hay aspectos que no pueden obviarse, como:

-la selección del aspecto institucional a analizar, entendiendo que no todo puede ser analizado de una vez y por tanto, hay que acotar;

-la definición conceptual de ese aspecto, para que todos acuerden sobre lo que van a trabajar;

-la definición operacional del concepto definido, para que aparezcan los componentes que harán posible el análisis;

-la formulación de las estrategias;

-la definición de los tiempos y los momentos;

-las formas en que se irán haciendo los registros, que implica un trabajo especialísimo, ya que de

ese trabajo depende que la institución disponga de una "memoria" que contribuya al aprendizaje;

-el análisis de esos registros y allí, de nuevo, el inspector aportando su mirada y experiencia.

Registrar lo que se piensa, lo que se hace y la reflexión sobre lo que se hace es uno de los medios para construir conocimiento institucional. Como sostiene Segovia (2010), la memoria institucional es un instrumento potente para conocer la cultura y el proceso de su desarrollo.

Pensar la escuela en colectivo –así como el registro y la narración de las diferentes experiencias– no asegura la superación de todas las dificultades, pero seguramente generará una dinámica que hará la diferencia con aquellas escuelas donde ese pensamiento generador de potencia creativa no se produce.

Notas

[*] Parte de este trabajo fue publicado en: FRANCIA, Ma. Teresita (2013) *Repensando la escuela desde la experiencia.* La ética en la base de la gestión. Montevideo. Grupo Magro editores.

[1] Francia, María T. "Incidencia de los modos de gestión en el clima escolar" Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores. URUGUAY.

[3] Se entiende por diferencia una cualidad por la cual una cosa se distingue de otra o la variedad entre cosas de una misma especie.

Referencias bibliográficas

BELTRÁN LLAVADOR, Francisco (2007) *Política versus gestión escolar*. En: Revista Novedades Educativas Nº 194. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia & BIRGIN, Alejandra (comp). (2001) *¿Dónde está la escuela?* Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires. FLACSO manantial.

FERNÁNDEZ, Lidia (1994) *INSTITUCIONES EDUCATIVAS. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. PAIDÓS

FRANCIA, Ma.Teresita (2001) *Incidencia de las actitudes docentes en el aprovechamiento escolar de niños de contextos socioculturales críticos*. Tesis de Maestría. Universidad ORT, Uruguay.

FRANCIA, Ma. Teresita (2009) *La escuela pública en zonas de pobreza urbana: desde la resignación a la construcción colectiva.* Revista educarnos. Año 1 – N° 4. Dirección Sectorial de Planificación Educativa y Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de DFPD. ANEP/CODICEN.

SEGOVIA, Jesús D. (2010). *"Aprendiendo de la experiencia: memoria institucional y relatos de vida de la escuela".* Revista de Educación (en línea), 1 (citado AAAA-MM-DD). Disponible en internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/10. ISSN 1853-1326

La configuración del trabajo docente en la escuela secundaria en las denominadas políticas de inclusión

María José Laurente: FACE-UNCo. Río Negro. marijolaurente@yahoo.com.ar
Ema Paula Penas: FACE-UNCo. Río Negro. paulapenas@hotmail.com

Resumen

En esta ponencia pretendemos presentar las principales aristas teóricas y metodológicas del Proyecto de Investigación[1] del que formamos parte: "La configuración del trabajo docente pedagógico en las denominadas políticas de inclusión para la escuela secundaria en la Norpatagonia (2013-1016)." Se trata de un diseño investigativo inscripto en el campo de los estudios del trabajo docente, desde una lógica cualitativa y una perspectiva dialéctica relacional, que nos convoca como equipo de política educativa, desde la Universidad Nacional del Comahue.

Entendemos que este encuentro de la Red Estrado, es una oportunidad para compartir las preocupaciones actuales que tenemos sobre las formas y contenidos que asume el proceso de trabajo docente en el marco de la implementación de las políticas centradas en la categoría estelar del momento: inclusión.

Asimismo tenemos la intención de dar cuenta cómo a través de un Programa provincial de política educativa, cuyo propósito explícito es la garantía del derecho a la inclusión, se filtra un "proceso de formación específica" para los docentes en la escuela secundaria. Para nosotras este caso constituyó parte sustantiva de la fuente del problema que, indagaremos con mayor profundidad en el proyecto.

Palabras clave

Trabajo docente- políticas educativas- inclusión-escuela secundaria-proceso de trabajo-proceso de formación laboral-dispositivo pedagógico.

1. Introducción

En esta oportunidad nos interesa, en el marco de la Red de Estudios de Trabajo Docente, presentar y compartir los primeros avances en el Proyecto de Investigación: La configuración del trabajo docente pedagógico en las denominadas políticas de inclusión para la escuela secundaria en la Norpatagonia (2013-1016).

Al mismo tiempo que sintéticamente trazamos las líneas principales del diseño de investigación, buscamos a través del análisis de un caso, justificar la relevancia del objeto. Este análisis es parte de las fuentes del problema, que, entendemos otorgan sentido a nuestra tarea investigativa.

2. Un nuevo proyecto de investigación

a. Acerca del objeto

Se trata de un diseño investigativo inscripto en el campo de los estudios del trabajo docente, desde una lógica cualitativa y una perspectiva dialéctica relacional, que nos convoca como equipo de política educativa, desde la Universidad Nacional del Comahue. Los objetivos del Proyecto están orientados hacia la descripción y comprensión de las dimensiones materiales y simbólicas que configuran el trabajo docente pedagógico producidas en relación a las lógicas de las denominadas políticas de inclusión en la escuela.

En el proceso investigativo analizaremos las prácticas y discursos que se generan en los contextos institucionales específicos en los cuales los docentes desarrollan su trabajo orientados por las medidas políticas impulsadas desde las lógicas de la inclusión. Así mismo nos interesa indagar la incidencia en dichas prácticas de los procesos de socialización, ya sea a través de las experiencias de formación inicial y continua, como de militancia, sindicalización, etc. Pretendemos construir el objeto de investigación desde una visión dinámica y con un enfoque de tipo cualitativo, con participación de los protagonistas a través de sesiones de retroalimentación y jornadas de devolución. Consideramos que dicha metodología nos permitirá comprender los sentidos y significados que los docentes le atribuyen a las regulaciones,

orientaciones y prácticas que se dirimen en torno a las denominadas políticas de inclusión, hoy hegemónicas en el discurso político académico de funcionarios y organismos internacionales vinculados a educación.

b. Perspectiva teórica de abordaje del objeto de estudio:

Nuestra mirada e interrogantes se inscriben en el campo de la teoría crítica, comprometiéndonos en la lucha por una educación emancipatoria.

El abordaje conceptual de la problemática, se nutrirá de campos disciplinares como la Política, la Sociología y la Pedagogía. Sostenemos la inscripción en la perspectiva teórica del materialismo histórico, por entender que es ésta la que mejor nos permite no sólo comprender y abordar nuestro objeto de estudio, sino porque además la consideramos una herramienta de lucha para transformar la realidad.

Para esta investigación ubicamos los aspectos objetivos y subjetivos en un entramado dialéctico, ya que entendemos que los significados que los docentes le otorgan a su 'quehacer cotidiano' anclan materialmente en las condiciones objetivas en que se desenvuelven sus vidas: "En un sentido estricto determinar es "fijar límites". Tales límites son establecidos por las condiciones objetivas, y el quid de la cuestión radica en el modo en que son "comprendidas como externas":"... la verdadera distinción sólo puede darse entre la objetividad histórica -las condiciones en que, en cualquier punto particular del tiempo, los hombres se encuentran con que han nacido ...- y la objetividad abstracta, en la cual el proceso 'determinante' es 'independiente de su voluntad' (la de los hombres (y mujeres)); no en el sentido histórico de que lo han heredado, sino en el sentido absoluto de que no pueden controlarlo ..." (Williams, 1980, pág. 105)

Si se concibe al trabajo docente como una práctica social, una actividad humana concreta e histórica que se determina en el seno de las relaciones sociales, existe una razón fundada que justifica el análisis de los significados que le asignan los docentes a su práctica a partir de la interacción que establecen con su entorno inmediato como un fenómeno de la totalidad. Como bien apuntara Marx, "no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. (Por lo tanto), hay que explicarse esta conciencia por las contradicciones de la vida material, por el conflicto existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción".

La caracterización desde la que situamos la mirada al objeto de estudio, tal como adelantáramos, nos implica partir del reconocimiento de la existencia de una relación dialéctica entre una perspectiva histórico- estructural, que permite visualizar las relaciones cambiantes entre la producción y reproducción de la vida social, captando los aspectos más generales que orientan y sitúan el contexto en el que transcurren las prácticas docentes y otra, más centrada en una dinámica que enfoca el devenir y accionar de los sujetos (docentes) en sus condiciones históricas y concretas en el que efectivizan sus prácticas y se producen y reproducen las significaciones de su propio accionar. Esto exige suponer que "los sujetos sociales son razón y causa de un proceso histórico donde se condensan relaciones de fuerza, conflictos y antagonismos que se resuelven en el plano de la realidad social. Y la realidad social suele ser orientada, también con matices, mediaciones y sucesivos conflictos, por aquellos que logran imponer un modelo dominante de práctica y relación social". (Gentili, 1994)

Sostenemos que ambas miradas deben complementarse y articularse permitiendo así un análisis más profundo y 'real' del objeto de estudio.

c. Primeros pasos para la construcción del estado del arte

En este apartado nos interesa comentar, compartir y debatir el proceso que hemos iniciado para la elaboración sistemática de los antecedentes. La intención es aprovechar esta oportunidad, para contar con los valiosos aportes de compañer@s que vienen trabajando con estas problemáticas.

El entramado para construir el estado del arte fue pensado desde tres ejes.

- Uno de ellos nos exigió centrarnos en los estudios sobre la configuración del trabajo docente desde distintas perspectivas, enfoques y líneas teórico epistemológicas. A través del rastreo histórico pudimos señalar cuándo el trabajo docente se constituye en objeto de investigación científica (Martínez, 2001), así como los principales debates que atraviesan las producciones sociológicas (proletarización, profesionalización, control, pertenencia de clase, etc.) También ubicamos algunas preocupaciones que se tornaron centrales en los estudios sobre trabajo docente (condiciones de trabajo, salud, regulaciones laborales) haciendo hincapié en las tendencias a la precarización, insalubridad y flexibiliza-

ción laboral. A su vez, a partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria se generan investigaciones que identifican la relación entre los "formatos" escolares y las configuraciones pedagógicas del trabajo docente.

- Otro eje consistió en sistematizar las principales líneas existentes en torno al discurso estelar de las políticas de inclusión. En esta primer barrida, identificamos el poder de las reformas educativas globales que apelan al paradigma de la inclusión a través de las constantes prescripciones de los organismos internacionales (en sus diferentes rostros) También ubicamos ciertos autores referentes[2], citados recurrentemente, que otorgan sentidos y significados a la escuela inclusiva, al mismo tiempo que plantean cambios urgentes y necesarios sobre la cultura escolar y el trabajo docente. El debate y la complejidad del concepto de inclusión, junto con las implicancias político pedagógicas, resultan en sí una cuestión central para nuestra investigación.

- El tercer eje de la construcción del estado de la cuestión está vinculado al rastreo de aquellos antecedentes metodológicos que nos permiten indagar, analizar, sistematizar y jerarquizar las investigaciones que dan cuenta de la continuidad/discontinuidad en el campo de los estudios de trabajo docente. Así, esta construcción se constituyó en una oportunidad más para avanzar en la construcción del objeto de investigación, no sólo en su dimensión epistemológica, sino también en la dimensión de la estrategia general y de las técnicas de investigación. El mismo camino de búsqueda nos lleva a identificar la lógica de investigación, los supuestos teóricos y procedimientos desde los cuáles diseñar la obtención de evidencia empírica, en el campo de los estudios de trabajo docente. Identificamos así formas de articulación entre los objetos construidos y las técnicas elegidas (diferentes tipos de entrevistas, estudios de casos, análisis de normativas, estadísticas, enfoques etnográficos, narrativas biográficas, grupos de discusión, etc.) Consideramos que este relevamiento metodológico nos va a permitir ajustar el foco de nuestra investigación.

Desde -y frente- al compromiso ético político que implica "investigar" sobre el trabajo de los docentes de la escuela secundaria partimos de pensar –y repensar- que "si el investigador se sitúa en la perspectiva del materialismo histórico y dialéctico tratará de que la población participe activamente en la recuperación crítica de la realidad en la que vive. Será una relación dialógica, los sujetos no son sólo objeto de estudio sino que participan en forma reflexiva crítica y propositiva" (Rojas Soriano, 2000, pág. 192) Esta idea desafía nuestra imaginación para crear el diseño de investigación que recupere aquellas tradiciones y experiencias de la "cocina de la investigación" que comunican otras y otros investigadoras/es, pero, que al mismo tiempo mantenga la atención sobre la particularidad y necesidades del objeto de investigación desde nuestra posición geopolítica en el campo de las Ciencias Sociales: la Norpatagonia, en América del Sur.

3. Un Programa educativo como analizador de las tendencias políticas en la reconfiguración del trabajo docente en la escuela secundaria

Como ya adelantamos, nos interesa evidenciar y someter a discusión en este espacio cuáles fueron algunas de las fuentes del problema que nos animaron a comprometernos en este proyecto. Sabemos que hoy las medidas de política educativa se fundamentan en el discurso del "derecho a la inclusión".

En este sentido, a modo de primer ensayo interpretativo de la relación entre las políticas de inclusión y la configuración del trabajo docente de la escuela secundaria, creemos pertinente el análisis de un programa surgido al calor de la garantía de las políticas de inclusión en la provincia de Río Negro[3]. En tanto pretendemos abordar el trabajo docente, en sus múltiples dimensiones, nos pareció relevante preguntarnos ¿cómo inciden estos programas en el trabajo de los docentes? ¿Cuál es la forma, contenido e intencionalidad presentes en la formación en el específico lugar de trabajo de los profesores y profesoras?

Nos referimos al caso del Programa "Escuela para todos: Que el verano te rinda" destinado a estudiantes secundarios de la Provincia de Río Negro en el año 2013, considerándolo en términos de dispositivo pedagógico diseñado para "enseñar" a los docentes las nuevas formas que requiere el trabajo en la escuela secundaria planteada como inclusiva. En este sentido este Programa provincial, resulta un analizador interesante que nos permite formular preguntas y esbozar unas primeras hipótesis que luego serán reformuladas para comprender los sentidos y significados que los docentes le atribuyen a las regulaciones, orientaciones y prácticas que se dirimen en torno a las denominadas políticas de inclusión, hoy hegemónicas en el discurso político académico de funcionarios y organismos internacionales vinculados a educación. Percibimos un programa de formación específica para los docentes de la escuela secunda-

ria, e identificamos algunas de los contenidos, estrategias y métodos que asume dicho proceso de formación en este analizador particular.

a. Referentes conceptuales para el análisis del caso

La temática sobre los procesos formativos en el proceso de trabajo es abordada con especial énfasis en los últimos años desde la Pedagogía Crítica del trabajo. Los nudos problemáticos a los que hace referencia este campo teórico aluden fundamentalmente a las características que asume la relación trabajo-formación, analizada desde el prisma de las relaciones de poder/hegemonía/consentimiento/resistencia materializadas en los particulares ámbitos de trabajo.

Los aportes de Gramsci también resultan ineludibles a la hora de pensar y reflexionar sobre los procesos de construcción de hegemonía/contrahegemonía, así como para focalizar el papel central que asumen los intelectuales orgánicos al intentar construir estrategias y contenidos que permitan educar el consenso. Nos referimos en particular al consenso necesario en los trabajadores para perfeccionar los mecanismos de dominación de las clases dirigentes en nuestro tiempo presente. Basándose en estos desarrollos, Lúcia Wanderley Neves aporta una interesante perspectiva que nos ayuda a descifrar el contenido y los dispositivos pedagógicos que se van construyendo en la que denomina "La nueva Pedagogía de la Hegemonía: estrategias del capital para educar el consenso". Desde esta trama analítica, justificamos la necesidad de develar las modos que adoptan hoy los procesos de formación de los docentes en los mismos espacios de trabajo; dado que "el estado asume cada vez más su papel educador en la medida en que se propone conducir, por medio de diferentes estrategias la reforma intelectual y moral adecuada a su proyecto de sociabilidad dominante y dirigente." (Wanderley Neves, 2009, pág. 20)

La sociabilidad burguesa necesita "nuevos trabajadores" acordes a los cambios que se producen y reproducen en los modelos de acumulación, y al mismo tiempo como parte del mismo proceso, reacomoda las lógicas de producción y de organización del trabajo. En este sentido la Pedagogía del trabajo crítica intenta aportar herramientas teóricas que nos permiten avanzar en desnaturalizar, criticar y develar los mecanismos con los cuales se pretende formar a este particular sujeto desde los parámetros que adquiere esta nueva sociabilidad desde los ámbitos de trabajo.

b. El caso del "Programa Escuela para todos: que el verano te rinda"

El Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro (CPE) a través de la Resolución Nº 3404[4] del 12 de noviembre del 2012, crea "con carácter de experiencia educativa", el "Programa ESCUELA PARATODOS. Que el verano te rinda", destinado a estudiantes de 1º y 2 º año del ciclo básico de las escuelas diurnas con planes de estudio de 5 años y las de educación técnica estatales, que adeudan al menos cuatro asignaturas. La extensión de dicho programa de "opción voluntaria para los estudiantes" está prevista desde el 7 de enero al 1 de febrero de 2013[5].

Si bien es presentado por su potencia educativa como "una experiencia intensificadora" o una "nueva posibilidad pedagógica", o "un tramo más de una posta"; nuestro interés aquí –reiteramos- es afinar la mirada del poder del Programa en tanto dispositivo pedagógico que codifica y resemantiza el trabajo mismo de los docentes.

En esta indagación queremos subrayar dos cuestiones: en primer lugar los contenidos del curriculum subyacente para la formación de los docentes, así como la formas explícitamente diseñadas para formar/se en el nuevo puesto de trabajo.

a) Sobre los contenidos del curriculum de formación laboral

Nos propusimos capturar las lógicas imperantes en la organización de los contenidos formativos que operan a través de los nuevos criterios de definición, selección, reclutamiento, designación y control de los trabajadores de la educación (Figari, 2001)

La primera cuestión a señalar es cómo el derecho a la inclusión aparece como fundamento para reorientar los contenidos del proceso de formación del trabajo docente. En los argumentos políticos se apela a la necesidad de "revisar prácticas y formatos organizativos" hacia el interior de las escuelas tendiendo a reconfigurar los sentidos del trabajo docente en la escuela secundaria. La corresponsabilidad de los docentes como garantes del derecho a la educación, junto con la urgencia por modificar el forma-

to escolar, se derivan del permanente cuestionamiento a las tradiciones "meritocráticas, enciclopedistas y selectivas" del nivel medio, que se reitera recursivamente en este Programa.

La apelación a la inclusión (y sus bondades) funciona como parte del discurso moral regulador que opera para el nuevo disciplinamiento laboral invocando constantemente la necesidad de un cambio cultural en el proceso de trabajo, en este caso el trabajo de enseñar.

Tal vez, la segunda cuestión importante como posible contenido formativo, sea el paradigma de la gestión por resultados como dispositivo para estimular la competencia y control en el proceso de trabajo.

La resolución diferencia claramente dos perfiles de docentes: uno el bautizado "docente habitual" (es decir los trabajadores de la educación designados para el ciclo lectivo en cada una de las asignaturas), y otro, el "nuevo docente", por añadidura el docente no habitual (aquel nombrado por 40 días para hacerse cargo de un espacio curricular en el marco del "Programa Escuela para todos: "que el verano te rinda.")

La forma de exhibir las falencias de los resultados del trabajo de los docentes habituales, es en este Programa la publicación de "Datos estadísticos" en la misma resolución materializada en la presentación de gráficos que visibilizan la cantidad y porcentaje de alumnos desaprobados discriminados por materia, supervisión y zona.

Estas medidas se asocian con el nuevo paradigma de la gestión pública centrado en la "gestión de resultados"[6]. El análisis de los resultados se orienta, desde el CPE, hacia la comparación y competencia entre los docentes habituales de diferentes escuelas, y se dirige también a instalar la competencia y lucha por el poder otorgado para la función de acreditación de los espacios.

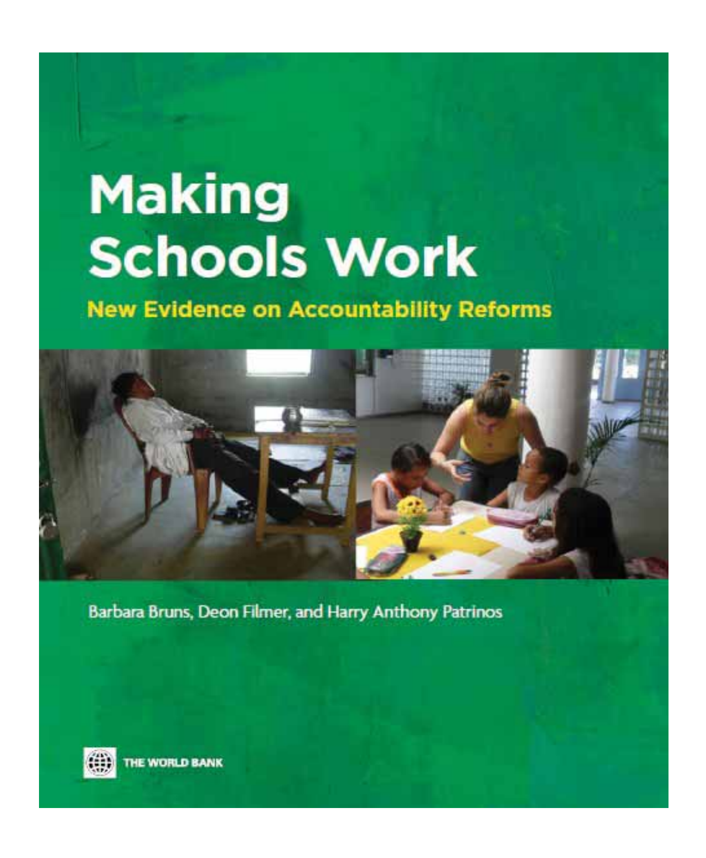
El programa incorpora docentes No Habituales, a los cuáles habilita para realizar ajustes, tomar decisiones, mejorar propuestas que compensen las deficiencias del trabajo docente realizado durante todo el año por los profesores denominados habituales. Es decir, la tarea "fugaz" que hacen los docentes de este Programa estival, opera como mecanismo de control a la labor pedagógica del compañero, en tanto tiene las atribuciones para definir la aprobación de los estudiantes considerando sólo los denominados NAP[7], desestimando los criterios con los cuáles cada docente ha elaborado su propuesta de enseñanza y aprendizaje anual. El control y la estandarización se presentan como dos rasgos fundamentales de este programa[8].

En esta perspectiva de control y competencia laboral, uno de los elementos claramente controversiales de este programa es la disputa por las atribuciones en cuanto a la potestad de acreditación de las materias. La autoridad pedagógica del docente habitual aparece discutida, en tanto el docente no habitual puede decidir por sí mismo y adecuando los criterios de evaluación a los NAP (y no en el programa oficial realizado para esa escuela por el docente habitual) la aprobación del cursado de los estudiantes[9].

En la línea de reconocer el carácter formativo que tiene este Programa para los trabajadores de la educación, observamos otro punto nodal: el carácter flexible de los perfiles docentes. Flexibilidad[10] que es posible visualizar, no sólo en la forma de contratación y en el tipo de remuneración salarial previsto, sino también en el sentido "pedagógico" desde el que se asumen los rasgos personales y las competencias profesionales necesarias para este nuevo docente[11]. Estos requerimientos en el nuevo perfil del trabajador de la educación presentan similitudes con las características que demanda el formato de organización del trabajo en el mundo contemporáneo.

Otro aspecto que evidencia la flexibilización laboral es el reclutamiento de una fuerza de trabajo flexible en sus condiciones de contratación y adaptable a formas de remuneración que precarizan los derechos laborales adquiridos a través de luchas, y que funcionan en la progresiva institucionalización de nuevos circuitos de financiamiento del sistema educativo. Nos referimos, por ejemplo a cómo el mismo CPE prevé oficialmente que cada escuela tenga la "libre opción" de destinar parte de los ingresos del Proyecto de Mejora institucional[12] para aumentar la oferta de docentes en el marco de este proyecto. En síntesis, la flexibilidad no se remite sólo a la dimensión simbólica, sino que se encarna en la dimensión material del trabajo de los docentes no habituales[13]. Es decir la flexibilidad pedagógica como una virtud laboral es un contenido formativo, que se articula necesariamente con las concretas experiencias de precarización de las condiciones de trabajo y de intensificación de la fuerza laboral docente.

Otra de los cambios que promueve la nueva forma de organización del trabajo "flexible" es la consideración primordial de un tipo de personalidad necesaria para el ejercicio de la tarea docente más allá de las titulaciones[14]. Este desplazamiento de la lógica de las cualificaciones hacia la lógica de las competencias, se observa en las reiteradas valoraciones sobre ciertos atributos de personalidad y actitudes[15] que resultan –en este caso- fundamentales para poder ser digno de trabajar para la inclusión educativa.



"(…) cabe preguntarse cuáles son las competencias que ha de tener un docente para afrontar el desafío de una educación inclusiva y cómo ha de ser la formación que le proporcione dichas competencias (…) Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias. Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir: que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalúe el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros. (Blanco, 2005, pág. 176).

Tanto en la fotografía elegida como tapa del documento del Banco Mundial, como en la descripción-prescriptiva que realiza la especialista en Educación inclusiva, advertimos interesantes imágenes, núcleos de sentido que nos sorprenden, nos dejan pensando y nos invitan a varias reflexiones.

Ahora bien, la estrategia discursiva en el Programa para las escuelas secundarias lleva por una parte a reconocer el valor de los docentes "que siempre han estado y seguirán estando"[16] en las escuelas, pero –al mismo tiempo- presenta un ideal modélico que exigirá nuevas competencias, actitudes y habilidades, entre las que se reiteran la vocación, la convicción y el compromiso.

Otro aspecto que merece destacarse como contenido formativo refiere a la formación del mando[17] y división del trabajo. En toda organización resulta clave como parte del mismo proceso formativo de los trabajadores el diseño e implementación de una estructura de división del trabajo que determine y limite funciones, posibilidades de acción y responsabilidades. Destacamos algunos rasgos novedosos de esta "Escuela para todos, que el verano te rinda", en tanto indicios de una "recreación" de la organización laboral, y simultáneamente la institucionalización de un modelo de liderazgo que "enseña" otras formas de acceso y nuevas funciones de los cargos jerárquicos.

Este programa prevé la creación de una planta orgánica que incluye: un coordinador que será designado por el supervisor "acorde con el perfil y el compromiso requerido", al menos cuatro profesores seleccionados desde un listado ad hoc que requiere una inscripción soporte on-line y un preceptor.

La figura del coordinador se constituye en un "enclave estratégico de transposición" del modelo desplazando los roles tradicionales de la burocracia escolar, en tanto modifica los criterios de acceso, designación y continuidad[18]. La importancia institucional y pedagógica del trabajo de los supervisores de nivel

medio, no parece resultar fundamental para acompañar esta experiencia, en tanto sus misiones y funciones son "reemplazadas" por quien ocupa el cargo de "coordinador" en este Programa.

b) Sobre las formas diseñadas explícitamente para formar/se en el nuevo puesto de trabajo

Así como en el apartado anterior hicimos referencia al Programa "Escuela para todos que el verano te rinda" en su potencial formativo para modelar al nuevo trabajador, también nos preguntamos a través de qué instrumentos y mecanismos formales diseña explícitamente el CPE la formación/preparación específica para ocupar los puestos de trabajo definidos por las competencias y atributos que antes detalláramos.

La mentada resolución plantea al respecto un conjunto de procesos individuales necesarios para trabajar en este Programa, a saber: a)- "Apropiarse de esta resolución, de los fines y momentos de puesta en concreción de la Escuela para Todos, Que el Verano te Rinda", b) - "Capacitarse con el DVD y consignas que le será suministrado al momento de su designación", c) - "Apropiarse de las resoluciones 214/04 y 225/05 del Consejo Federal de educación sobre Núcleos de Aprendizaje Prioritario en lo referido al espacio curricular a su cargo."

Estos procesos de "apropiación" y "capacitación" (de carácter individual) no parecen suficientes para producir tantos cambios como los que se enuncian cuando se caracteriza al docente no habitual. Tal vez, en este caso el contenido formativo tiene más que ver con ir "formando/se" en procesos de individualización. El constante uso del "se" en los verbos, invoca la auto referencia al sí mismo, al docente que elige y tiene vocación para este puesto de trabajo, como responsable de "apropiar-se" y de "capacitar-se".

Feldfeber alerta sobre cómo la apelación a la autonomía de los docentes, hoy hegemónica en los procesos de individualización, reconfigura y reemplaza la lógica de acción colectiva de lo social[19].

4. Algunos interrogantes para seguir pensando

A partir del análisis de este caso, se nos han planteado una serie de interrogantes sobre el alcance real y el sentido de las estrategias formativas presentes en la implementación del programa. Las estrategias más significativas hasta el momento se vinculan a:

- cuestionar y formatear el contenido mismo del proceso de trabajo;
- exhibir la (i)responsabilidad de cada docente sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos y,
- disciplinar a los docentes "habituales", bajo la lógica de una escuela inclusiva, a través de la creación de nuevos puestos de trabajo que los devalúan y con los cuales a la vez compiten.

Ahora bien, en qué medida realmente inciden estas políticas en la configuración concreta del trabajo docente. Esta es la pregunta que nos formulamos, es parte del núcleo duro de las fuentes de la situación problemática, que le da sentido a nuestra indagación en los espacios laborales específicos de las escuelas secundarias.

El análisis de la normativa nos exigió interpelar algunas líneas críticas de los estudios del trabajo para poder ubicar, relacionar e interpretar el sentido de este Programa en las tendencias de políticas laborales y educativas. Sin embargo, esta indagación de ninguna forma nos habilita a realizar generalizaciones y menos aún a comprender la efectividad en los procesos socio históricos particulares que se generan a partir de la implementación de este Programa.

Desde una perspectiva gramsciana es interesante abordar la correlación de fuerzas entre múltiples sujetos sociales que abre a un conjunto de procesos no homogéneos en los que se destacan prácticas de diferentes modos de consentimiento, control, lucha y resistencia .

Entonces, si bien "la nueva pedagogía de la hegemonía", está presente en las actuales políticas; sostenemos que la política educativa "no es aquella que planifica la clase dominante sino la que es capaz de llevar a cabo con relación al grado de oposición de las fuerzas subalternas con el objeto de mantener y asegurar su poder" (Morgenstern, 1986). Este sentido es el que nos alienta a continuar indagando desde una lógica cualitativa en la dimensión material y simbólica de las prácticas sociales que se concretan históricamente en las escuelas secundaria de la Norpatagonia.

Notas

[1] Estos avances son producto del trabajo colectivo del equipo de Investigación de Política Educativa conformado por Sandra Juárez, Graciela Huenchunao, María José Laurente, Romina Fuentes, Benjamín Muñoz, Paula Penas, Lorena Palacios, Nicolás Cocco y María Rubio. El proyecto forma parte del Programa de Investigación "Inclusión educativa, medidas político educativas, discursos, escuelas y trabajo docente" Dirigido por la Prof. Silvia Barco. Facultad de Ciencias de la Educación.

[2] Entre otros podemos nombrar a (Ainscow, 2004), (Blanco, 2006), (Tomasewski, 2002), (Slee, 2000), (Echeita Sarrionandia y Duk Homad, 2008).

[3] Algunas de las siguientes líneas forman parte de la Ponencia "Dispositivo pedagógico en el proceso de trabajo docente. El caso del programa: Escuela para todos. Que el verano te rinda." presentado en el 11º Congreso de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo: "El mundo del trabajo en discusión. Avances y temas pendientes", realizado en Buenos Aires en el mes de agosto de 2013.

[4] La Resolución consta de 16 breves artículos y cuatro anexos, en los que respectivamente se norma: (I) fundamentación, organización y desarrollo de la propuesta, (II) Plantas funcionales y localizaciones, (III) la carga horaria, modo de designación y remuneración de los docentes, (IV) instrumentos: curriculares, de inscripción, seguimiento y evaluación.

[5] Para su funcionamiento se habilitarán 14 sedes en el territorio provincial, en cada una de las cuales se desarrollarán tres espacios curriculares (Matemática, Lengua y Educación para la ciudadanía), más uno de decisión zonal. Luego, por Resolución Nº 64 de 18 de enero de 2013 se aprueba la planta funcional para otros anexos con Barda del Medio, en Cervantes y Chimpay (dependientes de Roca y Choele Choel respectivamente)

[6] "El marco, la supervisión y la revisión de los resultados, así como la recompensa a los logros de resultados, son las herramientas principales de la gestión. Precisamente, la gestión de resultados es un método concebido para lograr un estado continuo de revisión, evaluación y "mejora" en las organizaciones. Sin embargo, la "gestión de resultados" consiste en mucho más que supervisar, ya que cuenta con la capacidad necesaria para reconfigurar las organizaciones y, de ese modo, hacerlo según la imagen deseada. En la práctica, la gestión de resultados se apoya en el aumento del uso de bases de datos, en reuniones de evaluación, revisiones anuales, elaboración de informes, visitas de supervisión de la calidad, publicación de los logros de los alumnos, inspecciones y revisiones paritarias. El personal docente está sometido a una cadena constante de opiniones, medidas, comparaciones y objetivos. Se recoge información de manera continua, se registra y se publica muchas veces en forma de "tablas de clasificación" o de listas comparativas similares" (Ball, 2007)

[7] Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, conocidos como NAP, fueron definidos por el Consejo Federal de Educación entre el 2004 y 2005 y se refieren a los básicos contenidos mínimos fijados para todo el país, por área para cada año de la escuela secundaria.

[8] Dos aspectos a resaltar a partir de los cambios en el contenido y evaluación del trabajo docente: por una parte una cierta "estandarización" de la enseñanza y por el otro una invitación a comparar resultados. En este sentido si incluyéramos este Programa en el marco más amplio de las Reformas educativas Globales, lo podemos relacionar con la tendencia por la cual estas reformas "parecen dirigidas a situar el control de la educación lejos de los maestros". Así, cuando el CPE reconoce sólo como exigibles para acreditar un espacio curricular los contenidos definidos por los NAP, debilita el poder de los docentes frente a otros agentes. En este caso el Consejo Federal de Educación es quien define en forma general, básica y uniforme el contenido prioritario (ya transformado en básico y único), enseñando a los docentes "habituales" la fuerza que asumen los estándares nacionales. Extrapolando esta tendencia es interesante reconocer que "una fuente importante de pérdida de poder para los maestros se encuentra en el hecho de que las Reformas educativas globales estandarizan lo que estos tienen que hacer y enseñar en el aula. Aun cuando las reformas globales tienden a adoptar la retórica del aprendizaje activo, la autonomía o la resolución compartida de problemas, en realidad acaban controlando lo que los maestros tienen que enseñar en clase a través de pruebas estandarizadas, de comparaciones de resultados, del establecimiento de objetivos o de fórmulas de financiación competitivas (Ball, 2003; Feldfeber, 2007). Además, las reformas de tipo gerencial, debido a su orientación pro-mercado, tienen como objetivo mejorar el poder del cliente (es decir, el poder de las familias) en detrimento del poder de los maestros y las escuelas (Delandshere & Petrosky, 2004)" (Verger, 2012, pág. 7)

[9] En este sentido el planteo es claro: "los espacios curriculares cursados y aprobados por los estudiantes en el programa, tendrán valor de acreditación para las asignaturas en las escuelas de origen (Res. Nº 3404/12, art. 10)

[10] La flexibilización laboral entendida en el marco de la crisis de la sociedad salarial (Morgenstern, 2000), trae como consecuencia profundas transformaciones en términos de "constitución de identidad" y garantía de los derechos de los trabajadores.

[11] Así, el CPE se propone convocar a "coordinadores, profesores y preceptores que partan de una vocación y convicción personales de que el derecho de nuestros adolescentes espera de adultos que generen condiciones para hacerlo posible. Este dispositivo procura contar con figuras pedagógicas de perfiles flexibles, abiertos a las necesidades adolescentes, más allá de los roles tradicionales." (Res. Nº 3404/12, pág. 3)

[12] Los Planes de Mejora Institucional (PMI) se instituyen a partir de la Resolución Nº 84/09 del Consejo Federal de Educación. El financiamiento discontinuo y por Programas es en sí un elemento a continuar analizando tanto para comprender los cambios de las regulaciones sobre el trabajo docente como el real impacto en las escuelas secundarias.

[13] Cabe señalar que el período de contratación es muy breve, del 2 de enero al 1 de febrero, las horas de trabajo son muy pocas (9 horas para los docentes de Lengua y Matemática y 6 horas para el de Educación Cívica). Las funciones previas, durante y posteriores al período, son variadas para ser desarrolladas en ese tiempo y con grupos de entre 12 y 24 estudiantes.

[14] "Un rasgo común del paradigma de organización 'flexible' es el intento de incorporar elementos de una cultura empresarial. Esto no ha ocurrido simplemente como resultado de innovaciones tecnológicas, sino debido a los cambios imperativos de organización, los que tanto en las organizaciones públicas como privadas ha significado 'achicamiento' en el sentido de reducir costos. (...) En las organizaciones que abogan más por un paradigma de eficiencia organizacional 'flexible' más que 'burocrático', consideran que las credenciales ofrecen menos información sobre el personal reclutable que la que ellos necesitan saber cuando intentan juzgar los méritos relativos de diferentes candidatos, especialmente si están siendo reclutados para liderar programas de entrenamiento dentro de posiciones de gerenciamiento medianas o altas.(...) En los criterios de reclutamiento, (...) las habilidades personales y transferibles suponen mayor significancia." El nuevo "paradigma de organización flexible", en contraposición al "paradigma burocrático" estaría "demandando de candidatos que exhiban personalidad 'carismática' más bien que una personalidad 'burocrática'" (Brown, 1995)

[15] "De ahí que las misiones y funciones del coordinador, de los profesores y del/a preceptor/a en esta iniciativa se basan en actitudes y prácticas inclusivas, colaborativas, promotoras de confianza, autoestima y apoyo a los adolescentes, tanto en el momento de "clases" como en los momentos en que sin tener la necesidad de asistir a un espacio determinado, puedan "aprender a aprender" con su preceptor o su coordinador." (Res. Nº 3404/12)

[16] "La propuesta se constituye también en invitación a los profesores que siempre han estado y seguirán estando en los niveles y escuelas de los que forman parte, a encontrarse con los educadores de este tramo, que transitoriamente "tomaron la posta" de fortalecer a los mismos estudiantes a quienes les debemos la enseñanza, la responsabilidad de despertar un deseo y una confianza en que aprender, estudiar y aprobar es posible sin pagar más que nuestro propio compromiso". (anexo I)

[17] "Nuestros hallazgos indican la íntima relación existente entre la emergencia de nuevos itinerarios de profesionalización y la formación del mando que resulta indisociable del manejo de la agencia de control simbólico." (Figari, 2003, pág. 1)

[18] El coordinador así es elegido por criterio personal del supervisor, sin más requisito que ser profesor del sistema; se lo contrata a término (menos de dos meses), con 30 horas cátedra.

[19] "El modelo es el del trabajador autónomo que implica una matriz capitalista como empresario de sí mismo; por eso mientras el capitalismo temprano se orientó a explotar el trabajo, el contemporáneo explota la responsabilidad (Beck,2004) Es este criterio empresarial el que subyace a muchas de las propuestas de autonomía que recorren el campo educativo y que requieren de docentes "post fordistas" flexibles y competentes que respondan a las demandas y necesidades de la comunidad." (Feldfeber, 2006, pág. 59).

Bibliografía

Achilli, M. (1987). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación docente Nº1. Universidad Nacional de Rosario.

Ball, S. y. (2007). Privatización encubierta de la educación. Internacional de la educación. V congreso mundial. Bruselas: Instituto de educación. Universidad de Londres.

Banco Mundial (2011). Making schools work. New evidence on Accountability Reforms.

Ezpeleta, J. (1989). Condiciones del trabajo docente en Argentina. Santiago de Chile: UNESCO OREALC.

Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de las "reformas educativas" en América Latina. Recuperado el 2011, de Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago.: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a08v2899.pdf

Figari, C. (2003). Los jóvenes profesionales y la formación del mando en el nuvo orden empresario: agencia simbólica e itinerarios de profesionalización emergentes. VI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo: Los trabajadores y el trabajo en la crisisBs. As. Bs. As.: ASET.

Fígari, C. (2010). Hegemonía empresarial y lógicas de formación corporativas: disputas para una resistencia obrera organizada. En C. Figari, & P. y. Lengüita, El movimiento obrero en disputa. La organización colectiva de los trabajadores, su lucha y resistencia en la Argentina del Siglo XXI. (págs. 21-39). Bs.As.: CEIL PIETTE Ediciones CICCUS.

Gentili, P. (1994). Poder Económico, Ideología y Educación: Un Estudio Sobre Los Empresarios, Las Empresas y la Discriminación Educativa en la Argentina de Los Años 90. Bs. As.: Miño y Dávila.

Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. (5° edición ed.). Madrid, España: Morata.

Martinez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. LASA 2001 Latin American Studyes Association XXII International Congress Washington DC Septiembre 6-8, 2001.

Oliveira, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. Buenos Aires: Novedad Educativa.

Rojas Soriano, R. (2000). Guía para realizar investigaciones sociales. México: Editorial EL ateneo, Plaza y Valdez.

Sirvent, M. T. (2003). El proceso de Investigación. Ficha de cátedra. Bs. As.: Facultad de Filosofía y Letras. UBS.

Tiramonti, G. (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Bs. As.: Informe final de Investigación.

Verger, A. (2012). Globalización, reformas educativas y la nueva gestión del personal docente. Revista Docencia N° 46, 4-13.

Wanderley Neves, L. M. (2009). La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso. Bs. As.: Colectivo de Estudios sobre Política Educacional, Miño y Dávila.

Williams, R. (1980). Marxismo y Literatura. Barcelona: Península.

Los desafíos de la inclusión… ¡de todos[1]!

Prof. Irma Bonfantino- Asesora de la DES.
Prof. Marcela Mangeón-Directora de Educación Secundaria E.R.

Situación en la que se aprueba la obligatoriedad de la escuela secundaria:

Inauguramos el siglo XXI en Argentina con definiciones de política educativa que plantearon… provocaron… y asumieron el desafío de la obligatoriedad para el nivel secundario. Un gran desafío… por sus implicancias en lo *social* ya que a partir de ahí será un intento que ambicionará llegar a todos; desafíos en lo *pedagógico*…primera dimensión de repercusión ligada a la aprobación de la ley; desafíos en lo *epistemológico*… como cimiento de una nueva concepción de conocimiento que ahora se democratiza; desafíos en lo *filosófico* porque provoca un giro en el sentido de la educación en el país; y –recursivamente- desafíos en relación a nuevas decisiones políticas cuando la provincia debe… quiere… decide sumarse y responder con su apuesta legislativa a aquella otra apuesta que se daba dos años atrás a nivel nacional para la educación secundaria.

Siendo la escuela el lugar privilegiado por la sociedad, para la transmisión y recreación de su herencia cultural, resulta central que las políticas a implementar contribuyan a recuperar la integración capaz de superar la fragmentación del sistema educativo. Ello implica que nuestros adolescentes y jóvenes cuenten con una propuesta educativa obligatoria e inclusiva, más allá de sus recorridos previos y las escuelas a las que asisten.

Aunque la obligatoriedad, si bien genera esos múltiples procesos pedagógicos y socio-culturales mencionados, es a la vez resultado de la conquista de un Derecho. Este derecho involucra las condiciones de acceder a un nivel de educación, permanecer y egresar con conocimientos y saberes validos para vivir en la sociedad de la que son parte.

El nivel secundario obligatorio corona movimientos sociales que vienen pugnando por la democratización de la educación, la circulación del conocimiento, la defensa de condiciones sociales más justas, la equidad en el acceso a la cultura… Han pasado años en que lo político ignoró las políticas educativas, en que las luchas de sentido no estaban centradas en hacer tangibles las definiciones simbólicas, ni dar carácter social a las definiciones de estos derechos.

Una nueva legislación en el marco de un nuevo paradigma:

En los 90 fuimos parte de una economía de la complejidad, la que encubría las simplificaciones más incontundentes, demagogias y procesos institucionales que de algún modo revestían toda posibilidad de transformación.

Es interesante pensar, en la escuela argentina, cómo a partir de la última dictadura militar empieza "el principio del fin" (Pablo Pineau) del SIPCE (Sistema de instrucción pública centralizado estatal), constituyéndose circuitos diferenciados de escolarización, según lo plantea Guillermina Tiramontti, dan lugar a ciertas representaciones sociales con el tiempo, básicamente en el Neoliberalismo de los '90, terminan consolidándose: existe una escuela para formar dirigentes vs una escuela para formar la mano de obra. Estas representaciones, que no hacen más que abonar a una escuela como reproductora de las desigualdades sociales, se sostienen en una concepción de un sistema que funciona como una máquina perfecta, donde cada a uno no le cabe otra posibilidad que ocupar el lugar predestinado desde el origen. Como educadores necesitamos interrogar esas certezas, dudar de lo ya sabido. Y para ello nos resulta magnífico el poema de B. Brecht "Loa del estudio"[2], puesto que interpela los lugares predestinados y da cuenta de su confianza respecto de las posibilidades que todos tenemos, fundamentalmente si asumimos una postura crítica e indómita frente a lo que se presenta como evidente.

El cambio de paradigma –que para muchos no existe, no es elocuente- es sin dudas una razón fundante de un modelo que alberga como condición básica un modelo inclusivo, en contraposición a los estandartes sostenidos como modelos selectivos. Que esta provincia tuviera 194 planes de estudio creemos que habla a las claras de ese sentido desigual e 'inequitativo' de acceso al conocimiento. Ciertamente esta diversificación no es garantía de inclusión o de posibilidad para todos, -no se excluye sólo

por dejar fuera sino por estar dentro, a pesar de transitar distintos planes, en muy diferentes situaciones. Las condiciones de igualdad -en cuanto a posibilidades de ingreso- hoy son reales, y ahí es donde el sentido político de la educación se hace tangible…potente…para generar otras posibilidades en contra de todo aquello que haga de los contextos de origen un destino ineludible.

Esta concepción sustancialista del sujeto, tiene que ser interpelada ante toda acción de vínculo con los Otros, Levinas, plantea el vínculo con el otro desde un lugar ético y no cognoscitivo: *"La cercanía hacia el otro no es para conocerlo, por tanto no es una relación cognoscitiva, sino una relación de tipo meramente ético, en el sentido de que el Otro me afecta y me importa, por lo que me exige que me encargue de él, incluso antes de que yo lo elija. Por tanto, no podemos guardar distancia con el otro*[3]*".*

Por otro lado, se instala sin dudas con la inclusión, el derecho y la obligatoriedad, una propuesta más que novedosa, sustancial…que rompe con las inercias históricas de exclusión, selección y clasificación… Como señala Pablo Gentili *"darles más y mejor educación a los pobres es una decisión política que se construye sobre la base de una opción, un modelo de distribución y redistribución que pone a la justicia social en el centro de las prioridades"* (2010: Pág. 55)[4]

Implicancias socio-educativas de la obligatoriedad

La población con la educación obligatoria completa ha crecido en los últimos 10 años con una tasa del 40%, pasando de 8.641.458 habitantes a 12.159.506 habitantes con el nivel secundario completo, evidenciando la tarea educativa de las modalidades de educación de jóvenes y adultos, especial y contextos en privación de libertad, para garantizar una escuela que posibilite la finalización de la educación obligatoria en diversos espacios públicos. RESOL 188

Los logros expresados en datos consolidan una política iniciada en el año 2003 y orientan una nueva etapa. En ella, se impone profundizar los cambios operados enfatizando la tarea en mejorar todas las trayectorias escolares en particular las de adolescentes y jóvenes en el nivel secundario. Allí, ampliar el acceso al nivel, seguir avanzando en la mejora de la tasa de egreso efectivo en tiempo y forma, brindar oportunidades educativas a los jóvenes que no continuaron sus estudios, mejorar situaciones de enseñanza y aprendizajes con formatos institucionales adecuados a sus condiciones se convierten en desafíos políticos impostergables. RESOL 188

Incluir no se trata como dijimos de "mantener"… "sostener"… "retener" estudiantes por su estado de déficit, es decir, porque no pueden otra cosa, porque escolarizarlos es una solución…aunque esto no implique acceder al conocimiento y a fortalecer los aprendizajes…, no se los incluye porque son "jóvenes disminuidos", "socialmente difíciles", "de estado vulnerable", de "condición económica deplorable", "en riesgo social y afectivo"…sino por el contrario…porque SON y es su DERECHO seguir siendo en esta etapa de sus vidas…ESTUDIANTES

De ahí que, en ese sentido, hablar de *inclusión* nos lleva indefectiblemente a pensar los destinatarios adolescentes dentro del sistema educativo, con posibilidades de continuidad de estudios superiores, y a insertarse profesional-laboralmente. Lo dice la Ley 26.206: uno de los objetivos de la educación secundaria es *"Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio*[5]*."* (Art.30, inc.b)

Inclusión docente

Nuestro propósito no es analizar estas definiciones políticas que tienen acuerdo y promulgación legislativa, sino plantear algunos interrogantes que orienten las miradas hacia la inclusión de *otros actores…* Son los docentes…, son los profesores…, profesores de nivel inicial, de primaria, de secundaria, de universidad, de escuelas urbanas y rurales, de escuelas flotantes, de islas o de tierra firme, en condiciones adversas, de escuelas orientadas, técnico-profesionales o de adultos, con título docente u otros…, de escuelas de gestión estatal o de gestión privada. En fin, docentes que no siempre han estado incluidos en la estabilidad laboral, no siempre han visto respetados sus derechos, muchas veces acallada la voz, negada la palabra…

¿Están incluidos…? ¿...albergados en la escuela? ¿…acogidos por la institución? ¿…comprendidos en la comunidad? ¿…sostenidos en su tarea? ¿…acompañados por otros que no sean los colegas docentes? ¿…aprobados en su accionar diferente? ¿…incluidos en las decisiones institucionales?

Inclusión docente como pleno derecho

¿Están incluidos… son incluidos? Sus incorporaciones a cargos docentes por las vías legales configuran un primer derecho de inclusión laboral… la estabilidad le genera además de un derecho, una responsabilidad y desde esa ligazón "estar incluidos", sentirse incluidos, conformar comunidad docente… Aun cuesta en el ejercicio real este hacer equipo, formar equipo, ser equipo…cada historia se configura en los procesos intersubjetivos que nos instituyeron…-la formación, el tiempo, los afectos, los conocimientos-, pero el verdadero sentido del otro se configura en ese ser de conjunto, por el cual no sólo nos sentiríamos incluidos sino que estaríamos incluyendo permanentemente a los nuevos…incluyéndolos en las diferencias, en las controversias, en las prácticas ajenas y propias…

En este 'pleno derecho' desagregamos algunos significantes: la **identidad** escolar (previa a la ciudad.); la **ciudadanía** escolar (como construcción inminente); la **lucha** (que se dan los docentes para incluir-se y para incluir a los Otros); la **democratización** de las escuelas (como lucha o proceso en el adentro de la escuela, en correlato o contra-relato (¿?) de la sociedad).

Identidad y ciudadanía

Las batallas más amplias, más duras, más extremas se dan con la cultura…, con las tradiciones, las costumbres…los hábitus…cuando el pueblo no acepta una nueva forma de ver el mundo en consonancia con un mejor estar, pasar y sentir…

Pero acaso, nosotros como docentes ¿no hacemos y somos el pueblo? Entonces, ¿cómo pensar la **ciudadanía**, cómo construirla y vivirla si es en esta lucha cotidiana donde se juega cada batalla? ¿Cómo experimentar la ciudadanía sin la controversia? ¿…sin el adversario de pensamiento? ¿…sin el otro distinto y absolutamente convencido de sus ideas, ajenas y extremas a las nuestras? ¿Cómo pensar entonces desde la escuela, en la escuela, la consolidación de ciudadanía escolar? Un derecho democrático que sólo se construye en la escuela democrática…aunque también hay que pensar en la ciudadanía escolar, otro derecho que se construye en una escuela democrática… pero, ¿cómo? Quizás primero ¡escuchando…a todos!! Saber qué hacer con eso dicho y con lo escuchado…

Muchas veces decimos, escuchamos o acompañamos la idea de que la escuela construye **identidad**, es decir, en la escuela se producen sentidos sobre los sujetos que lo conforman, forman… (de-forman?) …y que sin dudas sabemos que es así- y no sólo a los estudiantes-.

La escuela democratizadora y la democratización de la cultura escolar

A partir de estas consideraciones se puede plantear la **democratización** de las instituciones escolares, como condición para la inclusión, toda inclusión: de los adolescentes, de sus docentes, de los padres…

Un horizonte de expectativas, se configura caso a caso en el entramado que cada organización produce con sus tradiciones, condiciones estructurales y organizativas de funcionamiento y su dinámica particular. R. Koselleck (1993) afirma *"horizonte quiere decir aquella línea tras la cual se abre en el futuro un nuevo espacio de experiencia, aunque aún no se pueda contemplar[6]".*

Entonces, cuando hablamos de ingreso y de reincorporación de los estudiantes, es necesario decir que –si bien hay que disponer económica y materialmente el sistema- oportuno es pensar también en que requiere mejores ideas que bancos, más vínculos que recursos didácticos, nuevos proyectos orientados a formar subjetividades. Requiere docentes… siempre docentes, docentes incluidos en los proyectos y en la gestión de su escuela…, docentes involucrados en las decisiones de su profesión…, *docentes incluidos en el conocimiento de las políticas públicas y en el proyecto político…*

Porque la devastación histórica -léase ésta como falta de capacitaciones, falta de reconocimiento a la profesión, desactualización, devaluación de sentido en los cambios y transformaciones propuestas insustancialmente-, ejercida fuertemente sobre el sector docente, han puesto en jaque incluso la representación que la sociedad tiene de la misma.

Los grados de participación han sido muy discontinuos…disímiles…variables…; ha significado mucho esfuerzo crear los estados de confianza, de posibilidad para aportar, para mostrar, contar y compartir experiencias valiosas y sustanciales llevadas a cabo en las aulas…en las escuelas…en otros espacios no escolares…

La reconfiguración del rol conlleva incluso modos de pensar las elecciones personales en torno a la docencia, pero también pone en tensión las definiciones y oportunidades que las instituciones ponen en

juego cada día en sus instancias de gestión de conjunto.

Quizás hoy debiéramos hacernos preguntas contundentes que identifiquen lo que creemos que somos y podemos ser…que nos lleven a analizar y procesar además ¿qué es *ser incluidos* en los desarrollos de las políticas públicas? ¿Cómo reconocernos parte de lo que pregonamos, o si de verdad somos capaces de sentirnos y ser partícipes de esos procesos?

El gran despliegue que se constituye hoy en condición de derecho es el movimiento de los jóvenes, no sólo en las instancias de participación política sino en el acceso a la gran vidriera social que implica obtener reconocimiento por lo que son y pueden hacer, pregunta fundamental sería: ¿…cuántos jóvenes eligen la formación docente como parte de su proyecto de vida? ¿A qué se atribuye esa elección en la mayoría de los casos? ¿Cuánto trabajan las instituciones formadoras en generar los espacios de cuidado profesional de estos estudiantes y aun de sus egresados? ¿Cómo desmenuzar responsablemente las respuestas –generalmente ligada a una condición laboral, más que vocacional- a las que se le atribuye un segundo valor respecto al carácter profesional que representa?

¿Cómo es ese estar dentro? Y aún más, ¿cómo es ese salir, ese egresar para ingresar al mundo laboral-profesional?

Una puerta, es condición de entrada pero también de salida…es potencialidad de refugio o quizás de huida…es cierre, clausura u oportunidad de avance, crecimiento, aprendizaje…

La profesionalización no depende sólo de las estructuras institucionales, normativas regulatorias o disposiciones, y eso -si bien parece obvio-, no se encarna en quienes soslayan el estudio, la actualización no ya sólo en lo disciplinar, sino en lo referente a la gestión, la convivencia, la conformación de equipos…el reconocimiento del Otro, en un nosotros…

Cualquiera sea el sentido de las prácticas inclusivas en términos de crear y definir oportunidades, siempre debieran contemplar y tener previstas los formatos, los contextos, las posibilidades y las oportunidades, de TODOS, no sólo de los estudiantes… Si básicamente son ellos los primeros en dejar huella en este "estar" en todo caso en "constituirse" como sujetos del aprender…pero no se puede desconocer que lo que cambia, cambia para todos, mueve lo que estaba, y en el mejor de los casos, cambia para mejor "ser" para mejor "estar"…; en consonancia, los docentes también somos parte de esa tensión y de ese empoderamiento.

Con la ley no se resuelve la integración, ni la inclusión, ni el derecho. En todo caso se trata de encuadrar los modos en los que podemos diseñar e implementar estrategias de trabajo conjunto, de delinear acciones que sostengan la pregunta por el otro, ese Otro/estudiante/docente, que es digno de formar parte de la escuela, de estar ahí, la escuela es para ellos, es de ellos…en todo caso habría que preguntarse, como construimos una escuela como espacio de lo común, sin que implique esto borrar las diferencias constitutivas que nos hacen ser quienes somos…como construir ciudadanía con estos jóvenes de hoy, y como reconstruir estos sentidos democráticos entre los docentes/adultos.

La construcción de realidades a través del lenguaje es fundamental, las definiciones de qué tipo de escuela queremos, con qué tipo de gestión la construimos, quienes forman parte de esa construcción, cuales son los procesos que nos hacen ser quienes somos institucionalmente, nos llevan a crear condiciones políticas en las que se valide lo que allí se aprende, más allá de toda disciplina… Bruner dirá: *"el medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación —el lenguaje— nunca puede ser neutral, impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a este mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos. No es sólo que el medio es el mensaje. El mensaje en sí puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a aquellos quienes lo oyen a pensar de un modo particular con respecto a él*[7]*."*

Con un escenario como éste, la escuela puede constituirse en un lugar de construcción de deseo, un lugar hospitalario, donde el otro, el extranjero, el incluido, no sea denunciado por irrumpir la 'normalidad' de la vida institucional y, por el contrario, sea la posibilidad para repensar los vínculos sostenidos con 'lo otro'.

A veces unas palabras como inclusión, obligación, derecho, profesionalización, estudiantes, docentes…sumados a una puerta abierta…un aula, un patio, una galería…y un poco de educación… pueden generar un mundo nuevo…entonces, ¡seamos parte!

Incluir: implica contener, encerrar, cercar…, al decir de Tiramontti: *"el contener denota una percep-*

ción de falta o de déficit de contención, que a nuestro criterio se relaciona con la escasa presencia de organizaciones e instituciones en el entramado social capaces de albergar la existencia de los jóvenes" (Tiramonti: 905)

Pero incluir es también –a la manera que queremos entenderlo nosotros- envolver, rodear… es decir, cuidar… hacerlo parte… crearle condición de referencia…entonces incluyamos… incluyámonos en esta obligatoriedad, desde el cuidado, desde la referencia institucional necesaria para seguir siendo sujetos, porque esta inclusión se genera como un derecho de Todos y para Todos.

Notas

[1] Al decir de Marta Zamero- en la lengua española el masculino todavía representa e incluye el femenino-.

[2] Referenciada como anexo.

[3] Levinas, Emmanuel (1977): Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca, Sígueme.

[4] Gentili, Pablo (2010): La juventud es una promesa. Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina. SITEAL – IIPE- UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

[5] Ley de Educación Nacional.

[6] Resolución 3344/11 CGE-Entre Ríos

[7] Bruner, Jerome (1994) "Realidad mental y mundos posibles". Gedisa.

Bibliografía

Bruner, Jerome (1994): Realidad mental y mundos posibles. Gedisa. España.

Gentili, P. (2010): La juventud es una promesa. Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina. SITEAL – IIPE- UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Levinas, Emmanuel (1977): Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca, Sígueme.

Ley de Educación Nacional. 26.206

Ley de Educación Provincial. 9.890

Tiramonti, G. (2005): *"La escuela en la encrucijada del cambio epocal"*. Revista Educaçao e Sociedade. Nº 92. Brasil.

Los derechos humanos y el pasado reciente en la universidad. El caso de la FHAyCS

María Virginia Pisarello (UADER, UNL, Santa Fe, virpisa@yahoo.com.ar)
Rosana Ramírez (UADER, UNER, Entre Ríos, romaricel@gmail.com)

Introducción

En la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales el trabajo con los derechos humanos transcurre en diferentes escenarios y con diversos actores. Nuestra unidad académica plantea como pilar fundamental de su accionar, el compromiso con la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y democrática, por lo que el trabajo con las memorias sociales y los derechos humanos se vuelven absolutamente necesarios. Estas políticas se desarrollan en el contexto de la docencia, la investigación y la extensión, por lo que los actores que participan son estudiantes universitarios y secundarios, docentes universitarios y secundarios, personal administrativo y de servicios, organizaciones sociales y de derechos humanos.

En función de estas coordenadas, el problema que nos ocupa en el presente trabajo es "¿qué desafíos entraña el abordaje de los derechos humanos en el contexto de la universidad pública?", puesto que nos proponemos identificar y analizar esos desafíos a la luz de la experiencia atravesada. Para ello nos situamos en esa "zona de sombras" en donde se entrecruzan la historia y la memoria (Hobsbawm, 1999: 11). De hecho, historia y memoria no son necesariamente convergentes –pues parten de diferentes supuestos - y por lo tanto una no es irreductible a la otra (GINZBURG 1999: 101). Al respecto, Sarlo precisa que "los discursos de la memoria tan impregnados de ideologías como los de la historia, no se someten como los de la disciplina a un control que tenga lugar en una esfera pública separada de la subjetividad" (SARLO, 2005: 93).

A continuación, el artículo se desglosa en dos partes y una conclusión. En la primera presentamos el contexto en el cual trabajamos, y los estudiantes ingresantes que asisten a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos -UADER-. Reconstruimos brevemente la historia institucional atendiendo a su complejidad particular y caracterizamos al colectivo de ingresantes. En la segunda reconstruimos los desafíos que plantea el abordaje de los derechos humanos en este marco, partiendo de una tipología elaborada a este fin. Para ello focalizamos sobre las problemáticas que habilita el análisis del pasado reciente. Finalmente, en la conclusión volvemos sobre el problema inicial y lo analizamos de cara a repensar el abordaje de los Derechos Humanos dentro del marco institucional.

I. La Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, un campo en construcción

La Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales -FHAyCS- de la Universidad Autónoma de Entre Ríos –UADER- inició una nueva etapa tras la asunción de autoridades democráticamente electas logrando la normalización, en diciembre del 2012. Este quiebre alcanzó a la universidad provincial en su conjunto luego de 12 años marcados por la presencia de importantes conflictos que definieron su identidad institucional. En efecto, la Universidad Autónoma de Entre Ríos, y nuestra facultad en particular, fue creada en el año 2000, a partir de la transferencia de los Institutos de Formación Docente provinciales, la Escuela Normal de Paraná, las Escuelas de maestros rurales (Alberdi y Almafuerte) e Institutos de Enseñanza Superior (IES) que fueron trasladados al ámbito provincial durante los años '90. Por ese motivo, conviven en su seno diversas trayectorias y perfiles docentes y administrativos.

Si bien es cierto que el campo universitario es, por definición, un campo en construcción, en el caso de nuestra joven facultad esta realidad adquiere matices específicos. La dispersión territorial y la pluralidad de sedes que posee la FHAyCS configuran un espacio de singular complejidad en donde se entrelazan Concordia, Gualeguaychú, Concepción del Uruguay, Federación, Paraná, Oro Verde (Escuela Alberdi) y La Picada (Escuela Almafuerte).

Nuestra unidad académica ofrece 39 carreras que se dictan en las diferentes sedes mencionadas anteriormente, a las cuales agrupamos en campos de conocimiento en función de las cercanías disciplinares y la pertenencia a un campo que las contiene. Es así que es así que tenemos: Campo de las Ciencias

Sociales y la Filosofía; Campo de las lenguas: materna y extranjeras; Campo de la Educación Primaria e Inicial; Campo de las Artes y el Campo de la Psicología. En el primero encontramos a los profesorados y licenciaturas en Historia, Ciencias Sociales, Geografía y Filosofía. En el segundo los profesorados y tecnicaturas en Inglés, Francés, Italiano, Portugués y Lengua y Literatura. En el tercer agrupamiento presentamos a las carreras de Educación Primaria e Inicial, incluyendo las orientaciones en Educación Rural. El cuarto está compuesto por las carreras (profesorados y tecnicaturas) en artes y en música. El último lo conforman las tecnicaturas, profesorados y licenciatura en Psicología, Acompañamiento Terapéutico y Psicogerontología.

Al respecto, cabe destacar que las carreras de Licenciatura en Psicología y las Tecnicaturas en Acompañamiento Terapéutico y Psicogerontología se incorporaron al momento de creación de nuestra unidad académica en tanto carreras nuevas. Las mismas tenían como antecedente más inmediato el Profesorado en Psicología, que se dictara en uno de los Institutos transferidos (IES). Estos antecedentes, en los que puede ubicarse una fuerte tradición en la formación docente, conforman un campo con una confluencia de trayectorias y culturas institucionales, modos de enseñar, pensar la educación y su vinculación con la sociedad, los que constituyen una trama compleja que hacen al contexto de nuestra institución y nuestra práctica docente.

Entre los espacios en que transcurre la enseñanza, el debate, la reflexión y problematización de esta temática, puede mencionarse la presencia del Módulo "Universidad Pública y Derechos Humanos" en el Curso de Ingreso a nuestra Facultad, que comparte el espacio del mismo junto a otros dos Módulos. Las cátedras denominadas "Memorias sociales y Derechos Humanos", que forman parte de la currícula de las carreras, siendo obligatorio y no opcional su cursado. Los espacios ofrecidos por el Area de Memorias y Derechos Humanos ubicada en la Secretaría de Extensión de la F.H.A.Y.C.S, desde donde se articula el trabajo sobre esta problemática involucrando a todos los miembros de la comunidad educativa, organizaciones y actores de la sociedad en su conjunto. La Cátedra Abierta "Memorias sociales y derechos humanos: historias y olvidos" que trabaja desde la metodología pedagógica-política-participativa, en la formación y problematización de las memorias sociales de actores y procesos a través de la reconstrucción de testimonios e historias orales.

II.*a. El estudiantado de la FHAyCS*

La Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales en sus diferentes sedes y carreras universitarias, cuenta con una matrícula de 8.990 estudiantes. Describimos a continuación su distribución en las diferentes sedes y campos de conocimiento, tomando como referencia a los *ingresantes* a nuestra Facultad durante el año 2013. Para ello empleamos la información proporcionada por el Departamento Alumnado de nuestra Casa de Estudios.

Los estudiantes que se inscribieron al Curso de Ingreso fueron un total de 3074 y quienes se inscribieron a primer año, es decir que realizaron el Curso de Ingreso y se inscribieron a cursar el primer año fueron 2549[1]. Estos datos quedan de manifiesto en los cuadros que siguen, entre los cuales también se incluye una tabla en donde se discriminan los estudiantes ingresantes conforme al campo de conocimiento al cual pertenecen.

Ingresantes inscriptos al Curso de Ingreso	Ingresantes inscriptos a primer año	Continúan el circuito	No continúan las instancias precedentes
3074	2549	82.92 %	17.08 %

Ingresantes por Sede

SEDE	CANTIDAD DE INGRESANTES
Sede Paraná	2285
Sede Concepción del Uruguay	460
Sede Concordia	185
Sede Gualeguaychú	47
Extensión Aulica Federación	97
TOTAL	3074

Ingresantes por campos de conocimiento

CAMPOS DE CONOCIMIENTO	CANTIDAD DE INGRESANTES
Ciencias Sociales y la Filosofía	350
Campo de las lenguas: materna y extranjeras	302
Campo de la Educación Primaria e Inicial	646
Campo de las Artes	289
Campo de la Psicología	1487
TOTAL	3074

Una vez presentado el cuadro general del ingreso, a continuación focalizamos sobre el perfil de los estudiantes ingresantes de la FHAyCS-UADER. Para ello trabajamos sobre la base de la información brindada por la Ficha de Inscripción que los estudiantes completan al momento de solicitar su inscripción a una carrera. Al respecto, presentamos datos cuantitativos sobre el género de los ingresantes, las edades, lugares de procedencia y situación laboral, lo cual nos permite caracterizar al colectivo en cuestión y –sobre esta base- elaborar a posteriori algunas hipótesis interpretativas sobre los obstáculos que presenta el abordaje de los derechos humanos en este contexto.

II.*a.1. Ingresantes por género*

Puede observarse que del total de los estudiantes, el femenino supera al masculino, con un 74% el primero y un 26% el segundo.

Cabe destacar que si bien esta relación entre la cantidad de varones y mujeres se mantiene en casi la totalidad de las carreras, aparecen particularidades que resultan interesantes visualizar. Es así que en las carreras que componen el campo de la Educación Primaria e Inicial esta relación se mantiene y maximiza, como son los casos de las carreras Educación Inicial con un 3% de ingresantes masculinos y de Educación Primaria con un 8% de estudiantes varones.

Por otro lado puede observarse que esta relación es inversa en las carreras que componen el campo de las Ciencias Sociales y Filosofía, siendo las carreras de Licenciatura y Profesorado en Historia y Licenciatura y Profesorado en Filosofía las que revierten la relación ostentando mayor cantidad de varones, 53% en el caso de la primera y 57% la segunda.

II.*a.2 Edades*

En cuanto a la edad de los ingresantes, se establecieron segmentos que van desde los 17 a los 20

años, de los 21 a los 25 años, de los 26 a 30 años y mayores de 30 años. Puede observarse que el mayor porcentaje corresponde al primero, es decir ingresantes entre los 17 y 20 años; a su vez este segmento está compuesto por 594 estudiantes con 17 y 18 años, es decir recién egresados de la escuela secundaria y por 665 ingresantes de 19 y 20 años.

Sigue en cantidad la porción de 21 a 25 años, siendo la más pequeña en relación a todos los segmentos de edad, la fracción de 26 a 30 años. Es importante destacar que el sector de ingresantes mayores de 30 años, incluye el período entre los 31 años y los 66, alcanzando a un total de 500. Se puede distinguir que la proporción mayor se encuentra entre los 31 y 40 años.

II.*a.3 Lugares de procedencia*

Este punto se refiere en la Ficha de Inscripción, a los datos de nacimiento, es decir a la localidad donde nacieron, lo que no implica que el lugar de residencia siga siendo el mismo. Esta información, siempre aproximativa, puede cruzarse con el punto que se desarrolla a continuación, que se refiere a "con quien vive durante el período de clase".

Puede observarse que casi la mitad (46%) señala a Paraná como lugar de procedencia, así también se muestran localidades cercanas (Cerrito, Crespo, Diamante, Santa Fé) de las que se puede llegar a la ciudad de Paraná en transporte público, con un tiempo aproximado de viaje de una hora, pudiendo estimarse que esta proporción viaja diariamente a cursar sus estudios en nuestra facultad.

Se visualiza que un 10% de los ingresantes procede de la provincia de Santa Fé, siendo las ciudades más frecuentes Santa Fé y Santo Tomé. Sin embargo el 90 % restante corresponde a estudiantes de la provincia de Entre Ríos.

II.*a.4 Con quien vive durante el período de clase*

Esta información se solicita en la Ficha de Inscripción y ofrece como opciones las siguientes: con familia de origen (con padres, hermanos, abuelos); con compañeros; con su pareja/hijos; solo; otros.

Puede observarse que el 58 % vive con su familia, ya sea con padres, hermanos y/o abuelos, encontrándose en esta categoría, aquellos que viven en la ciudad donde se dicta la carrera y los que viajan diariamente para cursar sus estudios. Le sigue quienes viven con sus parejas y/o hijos, es decir aquellos que pueden ser jefes de familia. A continuación se encuentran los estudiantes que viven con compañeros, pudiendo coincidir con los que se trasladan a vivir a la ciudad donde se dicta su carrera, en período de clases.

II.*a.5 Situación Laboral*

El 46% de los ingresantes no trabaja y no se encuentra entre sus expectativas el hacerlo. A su vez, visualizamos que el restante 54% -sumando quienes trabajan (30%) y quienes no lo hacen pero buscan trabajo (24%)- son trabajadores o desean pertenecer a este sector.

En síntesis puede decirse que los estudiantes ingresantes de la FHAyCS son en su mayoría mujeres jóvenes, que tienen entre 17 y 25 años y viven con su familia de origen. Aproximadamente la mitad de ellos proceden de la ciudad de Paraná, mientras que un porcentaje semejante es oriundo de otras ciudades entrerrianas y un 10% del total procede de la vecina provincia de Santa Fe. En materia laboral encontramos también un panorama dicotómico, puesto que el trabajo efectivo y la búsqueda de un empleo movilizan a más de la mitad de los ingresantes, pero no inquietan al resto.

III. Los desafíos que plantea el abordaje de los derechos humanos en la universidad

Luego de reconstruir el contexto institucional y de caracterizar al colectivo de estudiantes ingresantes, a continuación nos concentraremos en el análisis de los desafíos que plantea el abordaje de los derechos humanos en la universidad, basándonos en la experiencia recogida en el marco del Curso de Ingreso 2013[2]. En este contexto, el Módulo "Universidad Pública y Derechos Humanos…" – que fue elaborado en el año 2012 por la Lic. María Gracia Benedetti- recopila y sistematiza textos que conciben la defensa de la Educación como derecho social inalienable, que es responsabilidad indelegable del Estado, a la par que apuntalan la construcción de la ciudadanía universitaria. En este espacio confluyen una serie de textos que proponen el análisis y la discusión sobre el pasado reciente. Los mismos fueron abordados por los docentes a cargo de cada una de las comisiones y –en algunos casos- esta labor se

enriqueció con los aportes de los estudiantes que habían cursado las materias "Memorias sociales y Derechos Humanos" y "Derechos Humanos" durante el segundo cuatrimestre de 2012[3].

El abordaje de los derechos humanos – y de sus sistemáticas violaciones en el contexto de la última dictadura militar en particular- abre dos órdenes de problemas. Uno versa sobre la relación entre las memorias que portan los estudiantes y las memorias de los sobrevivientes, que socializamos y analizamos en el aula. Y el otro refiere a la articulación que se establece entre historia, memoria y política al trabajar estos tópicos. Conforme a ello, el tratamiento de los derechos humanos en el contexto de la universidad pública entraña los siguientes desafíos:

1. La reconstrucción espacio-temporal de los procesos históricos, por cuanto la década del setenta no forma parte del acervo de "lo vivido" para la mayor parte de los ingresantes que, como vimos, nacieron fundamentalmente en la década de los noventa.
2. La recuperación de las memorias en conflicto que circulan entre los estudiantes, a los efectos de estimular una reconstrucción colectiva de lo que implica el desarrollo del terrorismo de Estado.
3. La discusión sobre la dimensión regional de los fenómenos estudiados. Dado que la inmensa mayoría de nuestros estudiantes procede de Paraná y zonas aledañas, resulta necesario trabajar las particularidades que revistió el desarrollo del terrorismo de estado en este espacio.
4. La discusión sobre los sentidos de las políticas de memoria desarrolladas por el Estado y otros actores, atendiendo a las implicaciones actuales que tiene la Teoría de los Dos Demonios.

Estos desafíos sólo pueden resolverse en el aula si se la considera como una instancia de elaboración y construcción simbólica de sentidos sobre el pasado. Allí se encuentran voces, relatos, perspectivas en que se entrecruzan los aspectos generacionales, concepciones de mundo y hombre, espacio ocupado en el campo social, historias individuales, familiares, colectivas, y experiencias que tienden a reproducir la voz castrense y/o plantean versiones más o menos edulcoradas de la Teoría de los dos Demonios. En efecto, el abordaje de la última dictadura militar abre lugar a manifestaciones tales como: "en los pueblos del interior no pasó nada", "pero los guerrilleros ponían bombas", "yo no sabía que esto había pasado", "no se podía salir, no se podía hablar, no se podía mirar", "mis padres dicen que en esa época había más seguridad" y "cuando me vine a estudiar me recomendaron que no me metiera en los centros de estudiantes".

El pasado es –y siempre ha sido- un terreno de luchas políticas e ideológicas, porque toda pregunta sobre el pasado versa también sobre el presente, en tanto es formulada en un contexto social específico. Todo período del pasado se encuentra inacabado y abierto a las pasiones y las disputas entre los actores que desean orientar sus sentidos (Alonso, 2008). No obstante, es cierto que cuando se trata de historia reciente el nivel de la confrontación es mayor por cuanto gran parte de sus protagonistas aún están vivos y sus relatos confluyen en la esfera pública con aquellos que se elaboran desde la historiografía y otras disciplinas. Esta historia "aún barniza u opaca el poder de diversos grupos", proyectándose en la construcción de identidades individuales y colectivas (Levin, 2008 a). De modo que la especificidad de la historia reciente en Argentina radica en el "plus" de politicidad que entraña (Alonso, 2008), y en el carácter traumático que conlleva para sus sobrevivientes y testigos (Levin, 2008a)[4]. Índice de ello es que "la sociedad aún no ha logrado construir una imagen colectiva de ese pasado", pues "aún hay silencios, omisiones y olvidos que obturan la posibilidad de significación de esa experiencia que muchos consideran como de "catástrofe social" (Carnovale, 2006: 11). Frente a ello, la memoria tiene mucho para aportar, ya sea en tanto discurso, acto (de rememoración), o práctica anamnética[5]; puesto que desde estas tres dimensiones la memoria juega un rol decisivo en la reconstrucción del lazo social.

No existen narraciones asépticas u objetivas, pero podemos distinguir las interpretaciones plausibles de aquellas que no lo son. Carecemos de un punto arquimédico de acceso al pasado, y son los puntos de unión y de fuga entre historia y memoria los que determinan las coordenadas de un campo propicio para la indagación sobre las identidades de los protagonistas del pasado reciente. Guiada por intereses políticos y científicos, la historia pone el énfasis en la reconstrucción; mientras que la memoria –más atenta a la sociedad que la engendra- apuesta a la transmisión[6]. Distanciadas en sus objetivos, divergen también en su metodología, aunque una y otra nos acercan miradas complementarias sobre el pasado. Por ejemplo, las memorias individuales y colectivas son los únicos vectores capaces de reponer aquellos sucesos que no han quedado registrados los archivos oficiales de la historia, o que han sido explícitamente silenciados por las fuerzas represivas.

IV. Conclusiones

En torno a los desafíos que entraña el abordaje de los derechos humanos en el contexto de la universidad pública podemos decir que el trabajo con las memorias sociales es el que permite interpelar y elaborar el pasado para construir un presente y un futuro comprometidos con su época y espacio.

En esta comunicación hemos observado cómo en el ámbito de las memorias confluyen relatos, recuerdos, representaciones y vivencias que son cruzados por las experiencias individuales, familiares y sociales y por las esferas de lo íntimo y privado pero también de lo público y colectivo. Sin embargo, algunos de los desafíos más destacables con los que nos encontramos en el abordaje de estos temas en las aulas consisten en la reconstrucción témporo-espacial de los procesos históricos, la focalización de los mismos en nuestra región y principalmente en la problematización de los discursos y la reflexión frente a "los dichos de sentido común" que atraviesan los relatos de los estudiantes.

Finalmente, creemos que la universidad y la escuela constituyen lugares estratégicos, que afirman y legitiman cosmovisiones existentes pero que, también, producen nuevas cosmovisiones puesto que autorizan y determinan relaciones sociales particulares (Giroux 1997 citado en Badano, 2006). Por lo tanto, asumir el desafío de proponer una mirada que trascienda los presupuestos y el bagaje inicial que los estudiantes traen consigo constituyó el principal objetivo de este trabajo. A la vez, las tareas se orientaron al desarrollo de explicaciones y a la realización de análisis en diferentes niveles, revisando los esquemas de comprensión de la realidad en la cual nos desenvolvemos.

Asumimos a este trabajo como parte del ejercicio de una democracia efectiva de la educación, que solo será posible cuando se asegure el acceso y la permanencia de todos en instituciones públicas de educación y -como se propusiera la *Declaración Final Foro Mundial de Educación*, Bs As 2006- se permita "una apropiación activa del conocimiento socialmente significativo y de los valores que sustentan la justicia social, la igualdad y la solidaridad entre los pueblos".

Notas

[1] Es importante destacar que del 17.08% que se inscribe al Curso de Ingreso pero no lo hace al primer año, el 70% *no se presenta* al Curso de Ingreso, es decir que decide antes de comenzar a cursar, no hacerlo.

[2] El espacio del Curso de Ingreso 2013 se extendió a estos diversos espacios con la finalidad de incluir a todos los actores institucionales en la construcción de la ciudadanía universitaria. Este Curso no es eliminatorio, sin embargo es de carácter obligatorio y de cursado regular para todos los estudiantes que acceden a las carreras a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales y tiene la particularidad de ser el espacio que brinda la primera recepción a quienes se incorporan. Los estudiantes deben acreditarlo para rendir exámenes finales, y se contemplan instancias de acompañamiento posteriores para aquellos que no logran alcanzar este objetivo. El cursado es presencial, de carácter obligatorio, y se desarrolla durante cuatro semanas, luego de las cuales sobreviene una semana dedicada a las evaluaciones de los diversos módulos.

[3] Entre las condiciones para regularizar estas asignaturas se hallaba la planificación y concreción de una clase en el marco del ingreso acerca de las violaciones a los derechos humanos perpetradas durante la última dictadura cívico- militar.

[4] Coincidimos con Levin y Franco (2007) en que la historia reciente argentina está ligada a la noción de trauma; por oposición a los planteos para el caso argentino de Alonso (2008), y a los análisis más generales de Aróstegui (2004). Ha contribuido a sedimentar esta posición el reciente conflicto entre el campo y el gobierno, durante el cual distintas fuerzas enfatizaron el carácter "montonero" del gobierno en su esfuerzo por deslegitimarlo.

[5] Al hablar de anamnesis nos estamos refiriendo al "conjunto de creencias, ritos y normas que hacen a la identidad y al "destino" de un grupo" (Yerushalmi, 1989:22).

[6] La noción de "transmisión" consigue resaltar el dinamismo propio de una memoria que es un "proceso activo de elaboración y construcción simbólica de sentidos sobre el pasado" (Jelin, 2000; citado en Levin, 2008a)

Bibliografía

Alonso, Luciano (2008), "Sobre la existencia de la historia reciente como disciplina académica. Reflexiones en torno a *Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción"*, compilado por Marina Franco y Florencia Levin, en Revista Prohistoria, año XI, número 11, Rosario, Argentina, primavera 2007.

Aróstegui, Julio (2004) La historia vivida. Sobre la historia del presente, Madrid, Alianza.

Badano, María del Rosario (2006) "Recorridos de las memorias" UADER-UNER

Calveiro, Pilar, (2004) *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*, Buenos Aires, Colihue.

Carnovale, Vera, (2006), "Memorias, espacio público y Estado: la construcción del Museo de la Memoria", en Estudios AHILA de Historia Latinoamericana, n 2 (nueva serie), Verveurt.

Franco, Marina y Levin, Florencia (comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

GINZBURG, Carlo. *"Distancia y perspectiva: dos metáforas".* En Revista Entrepasados nº 16. 1999.

HOBSBAWM, Eric*. "Introducción".* En *La Era del imperio, 1875- 1914.* Ed. Crítica. Buenos Aires. 1999.

Homar, Martínez, Brignardello, Auch (2011) Informe Final de Autoevaluación institucional en el marco del proceso de normalización de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER.

Jelin, Elizabeth, (2007), "La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado", en M. Franco y F. Levin (comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós.

Jelin, Elizabeth, "Exclusión, memorias y luchas políticas". *En libro: Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp. 219-239. Acceso al texto completo: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Jelin.rtf

Levin, Florencia, (2005), "Arqueología de la memoria. Algunas reflexiones a propósito de *los vecinos del horror. Los otros testigos*", Revista *Entrepasados*, Año XIV, número 28.

Levin, Florencia, (2008a): "El pasado reciente: entre la historia y la memoria". En *La historia reciente como desafío a la investigación y pensamiento en Ciencias Sociales,* CAICYT CONICET (http://ecursos.caicyt.gov.ar), Argentina.

Levin, F. (2008b): "Pasado reciente e historiografía". En *La historia reciente como desafío a la investigación y pensamiento en Ciencias Sociales,* CAICYT CONICET (http://ecursos.caicyt.gov.ar), Argentina.

Pisarello, María Virginia y Schonfeld, Natalia, Informe final del dictado del "Modulo Universidad Pública y Derechos Humanos. Memoria, historia, debates y perspectivas" del Curso de Ingreso 2013.

Ramírez, Rosana Informe Final del Curso de Ingreso de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales año 2013. Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Vezzetti, Hugo. *Pasado y presente. Dictadura, Guerra y Sociedad en Argentina*. Siglo XXI. Buenos Aires. 2003

Eje 4

Formación docente: políticas y procesos

Coordinadoras:

Liliana Bersanti - Natalia Schonfeld - Marcela Cicarelli - Mirta Espinosa

La Formación Docente en su constitución histórica, política e institucional. Los escenarios y los sujetos. Formación Docente para la Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior: configuraciones históricas y desafíos actuales. Problemáticas que las atraviesan. La cuestión de la infancia. Jóvenes y escuela secundaria. Jóvenes y educación superior. Jóvenes y adultos: la complejidad de la trama en los escenarios de la Formación Docente. La Formación Docente para la escuela secundaria obligatoria. Formación docente y currículum. La construcción del currículum en la escuela. Discursos, imaginarios, representaciones sociales, significaciones, acerca de la Formación Docente, sus actores y horizontes de posibilidad…

La formación inicial de docentes ante los retos de reconfiguración de la escuela secundaria

Cometta, Ana Lía, : UNSL – San Luis; acometa@unsl.edu.ar
Arce, Adriana Alejandra, UNSL- San Luis; aaarce@unsl.edu.ar
Porta, María José, UNSL – San Luis; mjporta@unsl.edu.ar

Resumen

La formación inicial de docentes ha sido objeto especial de atención desde la década de los años ´80 a esta parte. En Argentina, a partir de la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) se re-instala con nuevos significados la tradicional estructura de Niveles (Inicial, Primaria, Secundaria y Superior). Además del cambio estructural, para la Educación Secundaria –ES- se establece la obligatoriedad del tramo completo, promoviendo la inclusión de todos los adolescentes y jóvenes, como sujetos de derecho a la educación, orientado a asegurar aprendizajes equivalentes y de calidad. Estas premisas, reactualizan e interpelan la problemática de la formación inicial de Profesores de Educación Secundaria, en razón de los cambios profundos que se demandan a las escuelas y sus actores. Los cambios sobre el sentido de la educación secundaria, su organización institucional y pedagógica y la política de universalización, están impactando en el trabajo docente y su práctica profesional y en la manera cómo se plantea o debiera plantearse su formación inicial en las Universidades. Poniendo en tensión las dos caras del problema –el docente y su formación, por un lado y la escuela secundaria, por otro - se imponen algunos interrogantes ¿Qué es lo que cambia y qué es lo que permanece en la formación del profesorado? ¿Qué demandas se plantean hoy desde la educación secundaria al ejercicio docente? Frente a las demandas presentes y futuras ¿Qué profesorado necesitaríamos?

Palabras clave

Formación docente – escuela secundaria – dispositivo - formato

I. Introducción.

El trabajo tiene como propósito re-actualizar la discusión acerca la formación inicial de Profesores para la Educación Secundaria, en razón de los cambios profundos que se están operando en este nivel de la enseñanza, promovidos tanto por los gobiernos como por los propios actores institucionales, sumado a las problemáticas emergentes del nivel en el contexto socio-cultural actual. En esta perspectiva, los cambios sobre el sentido de la educación secundaria, su organización institucional y pedagógica y la política de universalización, están impactando en el trabajo docente y su práctica profesional, cuestiones que nos plantean algunos interrogantes, a la manera de problematización, acerca de su formación inicial en las Universidades desde nuestro lugar de formadoras en carreras de Profesorado de la Universidad Nacional de San Luis –UNSL-.

Retomamos aquí la pregunta que se hace Terigi (2009) ¿*Profesores para qué escuela*?, debido a que este interrogante actuó como disparador de nuestras preocupaciones iniciales y resultó fértil en tanto su formulación entraña una tensión entre dos asuntos que presentan una relación necesaria: por un lado, la problemática de la formación del profesorado de nivel secundario, y por otro, la realidad de la escuela secundaria en el momento actual. La pregunta inicial, a manera de apertura, nos llevó a preguntarnos ¿Qué es lo que cambia y qué es lo que permanece en la formación del profesorado? ¿Qué demandas se plantean hoy desde la educación secundaria al ejercicio docente? Frente a las demandas presentes y futuras ¿Qué profesorado necesitaríamos?

II. La formación del profesorado en la UNSL: orígenes y actualidad

Los interrogantes antes formulados y que orientan la presentación trabajo, cobran sentido para nosotras en nuestra propia realidad desde dos vertientes: como formadoras de docentes de educación media en la que capitalizamos la experiencia que miembros del equipo docente poseen en diferentes

desempeños (docente, asesora) en escuelas medias de la ciudad de San Luis. La problemática así planteada, puede contribuir a una mirada más amplia y compleja de la formación.

En la Universidad Nacional de San Luis –UNSL-, la formación del profesorado secundario constituyó su matriz de origen desde el año 1940, amalgamando dos corrientes de pensamiento: el cientificismo de la Universidad de La Plata y la tradición normalista de San Luis[1]. Con el tiempo, la formación disciplinar de los profesorados pasó de amplias áreas a mayor especificidad disciplinar en razón de la paulatina especialización del conocimiento científico. Desde entonces, la formación docente se consolidó como campo académico ampliando notablemente su oferta, que en la actualidad incluye varios profesorados (Matemática, Física, Química, Biología, Computación, Tecnología Electrónica, Psicología y Ciencias de la Educación) (Cometta, A. y Arce, A. (2012).

La propuesta curricular de formación de los profesorados respondió desde sus inicios a la tradición académica (Davini, 1995: 29), con gran preponderancia de la formación disciplinar frente a una débil y superficial formación pedagógica- con sesgo utilitarista y tecnocrático, revelando un cierto "isomofismo" en la formación docente y una fuerte sumisión a las licenciaturas que, con algunas variantes, persiste en la actualidad.

A fines de la década de los `90 la UNSL inicia un proceso de cambio curricular de las carreras de Profesorado impulsado por las nuevas contribuciones al campo de la formación docente, por el desarrollo científico-tecnológico operado en las disciplinas, así como por fuertes regulaciones impuestas por la política menemista. Un estudio (Cometta, A. y otros, 2004) revela que entre los principales cambios operados en los profesorados y que se mantienen a la fecha, con escasas variantes, se cuentan:

- Incremento relativo de la formación pedagógica
- Mayor diferenciación entre las carreras de Profesorado y Licenciatura
- Incipiente flexibilidad en la propuesta de formación con la introducción de cursos electivos u optativos
- Visión de la docencia como una práctica ética y política.
- Actualización de los contenidos disciplinares
- Mayor intensidad de la formación práctica, desde los primeros años de la carrera, (casos de los Profesorados en Ciencias de la Educación y Química), con acercamientos tempranos a los ámbitos escolares a través de diversas estrategias.

En este proceso de transformación curricular, resulta casi un denominador común su escasa incidencia en la transformación de las prácticas concretas de la formación del profesorado, cuestión que nos lleva a poner en la mira el proceso pedagógico –de enseñanza y aprendizaje - que acontece en los espacios de formación del profesorado, puesto que como expresó Bernstein, la forma cómo se transmite el conocimiento puede tener más significado que el del propio conocimiento (da Cunha, 2001). Desde las voces de los distintos actores implicados[2], según sus experiencias en la formación (docentes formadores, estudiantes de profesorado), nos referiremos a algunos nudos problemáticos, a la manera de binarios, que resultan coincidentes en gran parte:

-**Fragmentación / Unicidad del conocimiento** implicado en la formación: Resulta evidente que la formación universitaria está sostenida desde una cultura profesional concebida como una suma de aportes teóricos provenientes de diferentes campos de conocimiento que, en general, suelen presentarse de manera fragmentada y con escasas posibilidades para que los y las estudiantes puedan establecer relaciones significativas (Blanco, N. y Sierra, J.; 2013). A la división de saberes formalizados (generales, específicos, técnicos), se suma la escisión entre éstos y las prácticas. Esta escisión no sólo está abonada por un currículum disciplinar, con clasificaciones fuertes del conocimiento, sino también por las diferentes y a veces contradictorias culturas académicas y disciplinares desde las que piensan y actúan los profesores universitarios, donde la profesión docente, como horizonte, ocupa un lugar marginal.

> "*No se ve la formación como una totalidad. Hay falta de articulación entre las asignaturas y creo que esto pasa por el aislamiento y falta de diálogo entre los docentes*" (Docente Prof. Ciencias de la Educación).
>
> "*Muchas materias las cursamos en otras carreras (…) no hay materias específicas en el profesorado; todo lo que vemos de Física, Química, Geología no está orientado al Profesorado (..) La formación no es buena, son como contenidos aislados, separados de todo el resto; son como casilleros distintos y nadie te enseña a darle una hilvanada todo junto*" (estudiante Prof.

Ciencias Biológicas).

-Concepción escindida entre Teoría y práctica / pensamiento y acción / saber y hacer: En relación a la problemática anterior, aún prevalece el modelo dominante de "aplicación de la teoría", por el cual se supone que el estudiante para profesor aprende teoría en la Universidad y luego van a la escuela a practicar o a aplicar lo aprendido (Zeichner, K., 2010: 128). Frente a la crítica generalizada este modelo, las estrategias de articulación introducidas en los últimos años se orientaron a incluir "más práctica", cuestión que terminó reforzando la clásica división entre teoría y práctica. Incluso, algunos espacios innovadores denominados "Praxis"[3], en la práctica terminaron pareciéndose a cualquier asignatura.

-La formación entre lo objetivo y lo subjetivo: Tomando los aportes de Larrosa según Contreras Domingo (2010), pensar los problemas de la formación docente implica poner en relación los saberes que ofrecemos y el ser docente, cuestión que nos lleva a consideraciones vinculadas tanto a la naturaleza de los saberes para la formación, como a si éstos poseen la capacidad de constituirse en una experiencia de transformación, más allá de su adquisición y comprensión. Cuando las oportunidades de formación se convierten en experiencias para los sujetos (estudiantes), es lo que las hace "formativas" en tanto provocan otras formas de saber y otras formas de relación con el saber y la posibilidad de pensarse como futuro docente. Esta cuestión se vincula, como hemos expuesto antes, a la característica dominante del conocimiento académico, como conjunto de ideas impersonales que circulan como objetos (de conocimiento), escindidos del sujeto que conoce. La formación es un proceso de transformación personal que concierne al sujeto entero y engloba el aprendizaje, las situaciones de enseñanza, el currículum en el encuentro con otros sujetos que participan en la formación (Mastache, 2012:39). En la formación del profesorado, en general se presta escasa atención a los aspectos personales y subjetivos.

-Entre formar un docente reproductor o transformador: En general se advierte ausencia o escasos espacios en la formación, destinados a la construcción de una posición política y ética sobre la educación y la enseñanza en los futuros profesores. En la formación inicial esta perspectiva se orienta a fortalecer el análisis respecto a la profesión elegida, a justificar y dar fundamentos sobre las decisiones que toma (lo que está bien o no; lo posible o no) y a orientar su tarea hacia valores deseables (igualdad, democracia, justicia, etc). En general los estudiantes de Profesorado se perciben a sí mismos como "agentes de cambio", en una realidad educativa y social que se les presenta compleja y problemática y que pocas veces es atendido en la formación, por una centración casi excesiva en el aula.

"*La carrera no contempla la formación de un profesor en las perspectivas social, histórica y política, de manera que en muchos casos las prácticas de formación apuntan a formar un docente reproductor*."(Docente disciplinar del Profesorado en Ciencias de la Computación).

-Entre disciplina y pedagogía: Por la fuerte impronta de la tradición académica en la formación del profesorado, predomina la idea de que si se sabe el contenido (disciplinar), se sabe enseñar, subyaciendo la desvalorización de la formación pedagógico-didáctica. Según Terigi, F. (2009) esta continúa siendo una disputa irresuelta vinculada a la identidad del profesorado secundario más ligada a la disciplina que a la enseñanza de esa disciplina a adolescentes y jóvenes, cuestión que suele estar muy reforzada en la Universidad por la jerarquía de la que gozan algunas carreras (Licenciaturas) frente a otras (Profesorado). Hoy la discusión en torno a este problema pasaría más por organizar espacios formativos donde disciplina y enseñanza se articulan específicamente en la organización curricular que tiene por horizonte el profesional docente que se pretende formar.

"Estudiando el profesorado me dí cuenta que en la licenciatura aprendés muchas cosas, que la idea que prima es que si te recibís de licenciado eso es suficiente para enseñar. Hay profes de la licenciatura, que saben un montón, sólo saben la disciplina por eso muchas veces no entendés lo que dicen, saben un montón pero no cómo transmitirlo. El profesorado me sirve porque sólo con poseer el conocimiento no alcanza para enseñarlo" (Estudiante del Profesorado en Psicología).

"Somos pocos los que decidimos hacer el profesorado por una verdadera elección, la mayoría

lo hace porque piensa que es más fácil y así terminar una carrera porque la otra no pudieron. Piensan que es fácil porque son sólo unas pocas materias más para recibirse de profesor" (Estudiante del Profesorado en Psicología).

"Empecé en la Licenciatura siguiendo un mal consejo que me dio un docente..que era mejor la licenciatura que el profesorado. Después me di cuenta qu euna carrera no es mejor que otra, las dos son carreras de grado con sus criterios de investigación y de formación totalmente válidos por eso elegí seguir el Profesorado" (estudiante del Prof. en Ciencias Biológicas).

"… los docentes hemos sido formados desde una fuerte eh, formación, valga la redundancia disciplinar, entonces el docente de matemáticas es muy bueno en matemáticas, pero en nada más… está? Y lo que nos están pidiendo nuestros alumnos es que ampliemos la mirada, si? Que ya no es solo la matemática, que no es solo el contenido, que hace falta algo más… no? Y entonces ahí es cuando empiezan a aparecer esto (…) hay como una fuerte separación entre los adultos de la era de Gutemberg y los chicos formados desde la tecnología … es un problema pedagógico – didáctico en cuanto que a mí me está impidiendo llegar con los contenidos, llegar con lo que quiero enseñar, entonces me parece que esta es como la primer barrera que tenemos, la formación disciplinar" (Docente del Prof. en Matemática).

-**Entre práctica pedagógica y práctica docente**: Otra cuestión a señalar, a partir de la demarcación entre práctica de enseñanza y práctica docente a la que recurre Gloria Edelstein (2011:104), es que en los espacios de prácticas y residencia la acción docente se circunscribe al aula "como microcosmos del hacer y espacio privilegiado donde se despliega, lugar casi único donde se la constriñe", limitando la realidad de su trabajo, eludiendo considerar el lugar de las instituciones escolares (sus redes de poder, sus estilos de funcionamiento, su cultura y dinámica), los determinantes políticos (normativas, currículo) y socio-culturales (generador de desigualdades, vulnerabilidad, diversidad). Con esto queremos resaltar que considerando el carácter histórico y social de las prácticas de enseñanza, es necesario resituarlas en el conjunto de las determinaciones que la atraviesan y que trasciende a los propios docentes constituyendo la realidad de su trabajo.

"Es importante ver la gestión de las escuelas desde el punto de vista deldirector, cuestión que no tuvimos en la formación. La diferencia de modelos de escuelas nos pone en una posición que desconocemos como la cuestión deliberar un equipo y orientar una institución" (estudiante Prof. en Ciencias Biológicas).

En la actualidad, las carreras de Profesorado enfrentan un proceso de discusión en virtud de las regulaciones operadas a partir de la Ley de Educación Nacional (Res. 24/2007 CFE) y la reciente inclusión de los Profesorados en el Art. 43º de la Ley de Educación Superior, sujetos ahora a los procesos de acreditación de la CONEAU.

A partir del somero recorrido realizado antes, el momento actual nos encuentra ante el desafío de repensar la formación del profesorado de secundaria, tratando de acercar la vieja disputa extrema entre la disciplina que se enseña y la enseñanza de esa disciplina a adolescentes y jóvenes en la turbulencia de las instituciones escolares. También es importante volver a pensar el lugar de las prácticas en la formación y los dispositivos pedagógicos tendientes a transformar lo que se cree, piensa y se hace.

III. La escuela secundaria escenario de desempeño profesional del profesor

Coincidiendo con Braslavsky, C. (1995:91), desde la década de los `90 asistimos a un intento refundacional de la Educación Secundaria (ES), a partir de los movimientos de reforma que incluyen principios y diversas propuestas organizacionales, administrativas, curriculares y pedagógico – didácticas que marcan una ruptura con las etapas anteriores afectando considerablemente a las instituciones y sus actores. Referir a este proceso como "refundación", da cuenta que se impone una ES diferente a la regulada y configurada a lo largo de algo más de un siglo, bajo las siguientes características que constituyeron su identidad y que resultarían obturadores de procesos de cambio de no ser modificados. Entre estos rasgos, y admitiendo su incompletud, se destacan:

-Constitución de un **formato escolar** con los siguientes rasgos estables (Terigi, F., 2008; Southwell, 2011; Feldman, 2009; Poggi, 2003): a) currículo fuertemente clasificado en asignaturas, parcelando y fragmentando el conocimiento; prioriza el conocimiento elaborado sobre los problemas y modos de aprender; b) organización del trabajo docente por especialidad y horas cátedra que determina la división del trabajo entre los profesores; c) currículum graduado por aprobación simultánea y propedéutica de todas las asignatura año por año; d) agrupamientos escolares en base a la edad (aula/sección como unidad espacial).

-La ES se estructuró con una fuerte presencia de una **lógica meritocrática y selectiva**, de modo que la idea de que la escuela media "no era para todos" se naturalizó en el cotidiano escolar; las causas del fracaso escolar se concentran en el estudiante como un déficit propio sin posibilidad de modificar las prácticas que caracterizan el patrón selectivo para modificar los resultados. Desde esta lógica, el acceso a la educación secundaria limita la posibilidad de contar con ciertos bienes culturales- sociales y económicos, especialmente de los sectores vulnerados, salvo que demostraran "esfuerzo y dedicación". Como parte de esta lógica, el **examen** constituyó la vía "objetiva" de selección de los estudiantes en cuanto a ingreso y permanencia en el nivel.

-El **distanciamiento de la vida mundana o cotidiana por fuera de la escuela.** Mientras que el currículum escolar aún tiene huellas de su momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencias únicos), los adolescentes y jóvenes son portadores de culturas diversas, flexibles e inestables propias del contexto actual (Tenti Fanfani, 2008: 61). Esta distancia estructural constituyó una fuente de conflictos que fue neutralizando la acción educativa en la construcción de la subjetividad de los adolescentes, sobretodo en los sectores vulnerados. En la adolescencia se construye una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela que afectan la vida escolar al ser ignoradas por la institución y los docentes, generando una tensión entre ser "estudiante" y "adolescente" a la vez. La separación de estos ámbitos implica la construcción de valores y formas de ser que suelen colisionar en la escuela en la medida que el estudiante no se adapte a los requerimientos institucionales.

-Una autoridad pedagógica asentada fundamentalmente por el efecto "de institución" (Tenti Fanfani ,2008: 63), que reviste al docente de autoridad, credibilidad y confianza por el sólo hecho de su designación formal frente a un grupo de alumnos. Si bien la autoridad pedagógica resulta, además, de una construcción personal del propio docente o "efecto de situación" la predominancia del primero fue construyendo una relación pedagógica asentada en la autoridad, poder y el control del docente.

-Predominio de una gestión burocrática de la escuela centrada en el orden, la disciplina y el control sumado a estrategias "asistencialistas" de contención de los estudiantes que han contribuido a desplazar lo pedagógico a un segundo plano. La expansión de la matrícula y el incremento de la pobreza sometieron a las instituciones a tensiones difíciles de resolver por la conservación de la gramática escolar y ante procesos de creciente pérdida de autonomía (Gallart, 2006)

-**Supuestos pedagógicos y didácticos en los que se apoya el sistema escolar** y que transversalizan las prácticas de los docentes y las representaciones que se tienen acerca de su desempeño. Desde esta perspectiva, es posible considerar a la ES como un cronosistema, un sistema con un ordenamiento del tiempo y de los espacios en una jornada dividida en unidades pequeñas que no responden a las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje. Entre los supuestos cabe señalar a) La *descontextualización de los saberes*, por el cual se enseñan saberes producidos afuera pero en condiciones en que el saber no funciona como lo hace fuera de la escuela; b) La *presencialidad* por el cual se supone que se enseña y aprende sólo con la presencia de docentes y alumnos sin poder dar, todavía, respuesta a ausencias prolongadas en la interacción; c) *La simultaneidad* que implica que si se enseña lo mismo a todos, todos aprenden lo mismo en el mismo tiempo. (Terigi, F., 2010: 16)

Los rasgos característicos de la escuela secundaria han ido configurando un patrón y formato organizacional tan persistente como resistente al cambio, apoyado en ciertos supuestos sobre el hacer y el ser docente difíciles de modificar. Cualquier iniciativa por cambiar un aspecto del "trípode" (Terigi, 2008), o la "trinidad" (Feldman, 2009), choca con las limitaciones de los restantes. Cambiar el formato sólo es posible en la medida en que los supuestos sean modificados, cuestión que nos llevaría a (re) pensar la formación inicial del profesorado desde otro lugar. La escuela secundaria requiere ser cambiada en su patrón o núcleo duro ya que se encuentra constantemente interpelada por los cambios profundos que la

atraviesan, para incluir a todos los adolescentes y jóvenes, asegurando su escolarización a través de propuestas formativas cualitativamente mejores y avanzando en proyectos o acciones que transformen la trama y culturas institucionales. Esto será viable en la media en que la formación de los docentes acompañe y propicie la modificación de la gramática escolar.

Si bien existe un consenso acerca de la necesidad de cambio de la ES, estos procesos no son rápidos ni fáciles, como pretenden a veces los gobiernos y los políticos y más aún considerando que en la definición de las políticas educativas los actores del sistema educativo, principales protagonistas de los procesos de cambio, tienen una nula o escasa participación. Su concreción en el cotidiano escolar requiere por parte de directivos, docentes y otros actores institucionales comprender el sentido del cambio y comprometerse en su realización; por parte de los gobiernos, asegurar las condiciones de posibilidad y la participación de todos los sujetos implicados (con recursos, apoyos técnicos y pedagógicos y lineamientos operativos a las instituciones, entre otros) y teniendo claro de que hay condiciones estructurales que la escuela ni los docentes pueden resolver. Las escuelas secundarias necesitan transformarse aún al interior de los contextos turbulentos que atraviesan - crisis estructural de sus mandatos fundacionales, cambios sustantivos en la población escolar, cultura docente fragmentada, individualista, desvalorizada con predominio del pluriempleo, intensificación del trabajo, el ausentismo docente y constante rotación de personal (Jacinto y Terigi, 2007), deterioro creciente de la enseñanza y el aprendizaje, jóvenes y adolescentes “desenganchados” de la escuela (Fernández Enguita, M., 2011), relación conflictiva con las familias por el cambio en los lazos familiares (Tiramonti, G.y Minteguiaga,A, 2004:111), etc. situación que incide con variada intensidad en el fracaso escolar y dificulta cumplir con el mandato de la inclusión con calidad.

Las problemáticas reseñadas, viejas y nuevas, imponen la necesidad de construir otras maneras de pensar y actuar en la ES que alteren su formato y hagan posible la transformación.

IV.- Los desafíos de la formación de profesores para la escuela secundaria

A partir de la referencia a las limitaciones y perspectivas de las dos realidades de nuestro interés, la formación de profesores de secundaria y la educación secundaria, en este apartado destacaremos algunos desafíos que se plantean a la formación inicial:

-**Formar al profesorado para cambiar la ES y afrontar nuevas funciones en el contexto institucional** que reclaman atender al derecho a la educación de todos/as los adolescentes y jóvenes, que además de constituir un principio ético y democrático de justicia social, constituye un principio prescripto por la ley. Desde esta premisa las escuelas secundarias se encuentran movilizadas, en el contexto turbulento que las atraviesa, para dar cumplimiento a la obligatoriedad del nivel generando estrategias que les permitan incluir o retener a la población estudiantil. Nuevas funciones se están instalando en las escuelas que se incardinan a nivel institucional con diferentes formatos organizacionales, orientadas a prevenir y atenuar las dificultades de la escolarización de todos los/as adolescentes y jóvenes (como las tutorías, clases de apoyo, equipos docentes por proyectos de carácter institucional, etc.). Lo novedoso de estas funciones es que constituyen intentos de romper el formato tradicional predominante en la ES que, en algunos casos, implica correrse de la disciplina y/o trabajar de manera colectiva en espacios y tiempos móviles y flexibles y con variados grupos de alumnos. Si bien estas funciones no han surgido espontáneamente, ya que se han implementado a través de la definición de acciones en planes nacionales y provinciales, constituyen iniciativas que han contribuido a conmover la realidad escolar según la capacidad de cambio de las instituciones, que presentan mayores o menores grado de resistencia.

-**Construcción de un dispositivo pedagógico de la Formación** que contemple la especificidad del trabajo docente en la escuela secundaria actual desde una posición crítico-transformadora.

Los nuevos escenarios socio-culturales y escolares están modificando las características del trabajo docente y la construcción de su profesionalidad. En este sentido, resulta necesario volver a pensar la formación inicial del profesorado desde la idea de un dispositivo como una construcción social y pedagógica que entrama tiempos, espacios, discursos, prácticas y agentes en contextos complejos y cambiantes, para cuestionar una tradición que por repetida, se ha convertido en incuestionable y supuestamente apropiada porque nadie la ha cambiado. Retomar la idea de dispositivo, con los recaudos conceptuales del caso, nos resulta fértil porque implica pensar la acción desde una lógica estratégica que incluye la diversidad, la heterogeneidad y la temporalidad, reconociendo la multiplicidad de dimensiones propias

de un campo problemático como el de la pedagogía de la formación. "El dispositivo parte de un análisis de situación, contempla la complejidad del campo de acción y ejercita un pensamiento estratégico; trabaja con lo aleatorio y lo incierto y está pensado con posibilidades de modificación continua" (Souto, 1999: 93). El dispositivo de formación debiera repensar y resolver algunas de las siguientes tensiones:

Teorías versus prácticas: Ni una formación practicista ni demasiado teórica alejada de la realidad ¿Cómo plantear esta relación en la formación? Las prácticas docentes y de enseñanza "se perciben como escenario de aprendizaje que relaciona campos de saber especulativo con el ámbito de la realidad socioeducativa situada" (Pruzzo, 2010: 53), es un espacio de diálogo ampliado, democratiza las relaciones, brinda soporte contingente a los estudiantes en formación y habilita el ámbito del análisis y la reflexión. En este sentido, los marcos conceptuales posibilitan ver la realidad desde nuevas aristas, reformular nuevas preguntas, cuestionar la propia imagen acerca de la sociedad, el orden social y las escuelas. Las prácticas debieran resistir a las inmediatez de la vida cotidiana de las instituciones evitando la reproducción pero a la vez ser permeables de manera de promover la construcción de esquemas conceptuales y prácticos que hagan inteligible la realidad escolar y el lugar del docente y su profesionalidad, consolidando estrategias de trabajo vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimiento. En el sentido de superar los binarios teoría-práctica, universidad-escuelas que limitan la visión del proceso formativo como unidad, la idea de "terceros espacios o espacios híbridos"[4] (Zeichner, 2010: 131), resulta una propuesta fértil como nuevas oportunidades de aprendizaje para los futuros docentes.

Producción crítica – Reproducción aplicada: En este punto es importante considerar un tema tan valorado y controvertido como el de la autonomía docente y sus límites, en razón de que la educación es un asunto público. La declamación –desde el discurso académico y político- respecto del docente como principal agente de cambio, choca con un contexto de descalificación y proletarización, con baja valoración y pérdida de confianza. Viabilizar un proceso de cambio sustantivo en la escuela secundaria requiere que la formación brinde espacios para analizar cuestiones de poder, de las condiciones de trabajo docente, para fortalecer el juicio y las prácticas profesionales críticas y concientes desmitificando el halo vocacional que ata a la profesión a la pasividad, al voluntarismo, a la neutralidad y a la conservación del statu quo. Un docente productor de cambios en la escuela secundaria debiera tener suficiente autonomía para tomar decisiones responsables y fundamentadas en el plano ético, político y público. En este sentido, resulta relevante atender a la demanda de los estudiantes de propiciar en la formación la perspectiva política y ética de la educación y la enseñanza.

Objetividad versus subjetividad: La formación tiene un componente objetivo materializado el programa curricular, la estrategias de formación, las teorías y las prácticas y otro componente subjetivo que implica al sujeto que se forma. Para superar los dogmatismos y esquematismos que los estudiantes han ido construyendo en su biografía escolar, resulta necesario un proceso de crítica metódica sobre sus creencias, percepciones, experiencias, supuestos, puntos de vista, con conciencia de sus implicancias a nivel personal, socio- político y pedagógico. Tal como se ha constatado en la literatura especializada, las teorías implícitas tienen un peso considerable en la conformación de la identidad profesional del profesor y que muchas veces se contraponen con las impulsadas desde los ámbitos formativos.

Estamos en un círculo vicioso difícil, pero no imposible, de romper *"Resulta descorazonador plantearse cambios en los sistema de formadores de profesores sí el currículum y las formas de trabajo en la escuela media no experimentan a su vez cambios sustantivos, siendo también cierto que estos cambios son improbables sin una docencia crecientemente capacitada para producirlos"* (Terigi, 2009:126)

Notas

[1] La vertiente normalista en San Luis se constituyó desde los orígenes del Sistema Educativo Argentino, dado que al promediar la década de 1880 San Luis contaba con dos Escuelas Normales. En 1940 se crea en San Luis el Instituto Nacional de Profesorado, dependiente de la reciente creada Universidad Nacional de Cuyo, que otorgó los títulos de Profesor en Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en "Matemática y Física" y en "Química y Mineralogía". La orientación científica de los profesorados, obligó a contratar profesores de Matemática, Física y Química de la Universidad de La Plata. Dos años después, transfor-

mado el Instituto Nacional de Profesorado en Instituto Pedagógico, se crea el Profesorado de Filosofía y Pedagogía. (Gil, A. , 2012)

[2] Los datos se obtuvieron a través de entrevistas y se recogen los aportes de docentes y miembros de comisiones de carreras de Profesorado en unas Jornadas de Trabajo específicas sobre el tema (Cometta, A., 2010).

[3] En el Profesorado en Ciencias de la Educación, desde una concepción dialéctica entre teoría y práctica, se incluyeron espacios innovadores, al interior de un Ärea de Praxis, que atraviesan transversalmente la carrera, desde 1º a 4to. Años..

[4] La idea de "tercer espacio" propuesto por Zeichner, suponen la integración lo que a menudo se ve como discursos en competencia en nuevas vías. La creación de estos espacios en programas de formación del profesorado, reúnen en nuevas formal al profesorado de la universidad y educadores de las escuelas así como al conocimiento práctico y académico.

Bibliografía

BLANCO, N.; SIERRA, J. (2013): "La experiencia como eje de la formación: una propuesta de Formación Inicial de educadoras y educadores sociales". En: *Revista Arquivos analíticos de políticas educativas*, Volumen 21, Nº2. En línea: http://epaa.asu.edu/ojs/

BRASLAVSKY, Cecilia(1995): "La educación secundaria en el contexto de los cambios de los sistemas educativos latinoamericanos". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N°9, Madrid, pp: 91-123

COMETTA, Ana Lía y otros (2004): "Innovaciones curriculares en la Universidad Argentina. El caso de las transformaciones de los Planes de Estudio en Carreras de la UNSL". En: *Revista Alternativas*, Año IX, Nº 37. San Luis, Laboratorio de Alternativas Educativas, pp.: 87-110

COMETTA, Ana Lía (2010): "La formación docente en la UNSL: estado de situación y perspectivas". San Luis, Nueva Editorial Universitaria, pp.: 69-84.

COMETTA, A.; ARCE, A. (2012): "Las prácticas en la formación de profesores de educación secundaria ante los retos de reconfiguración de la escuela". V Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Córdoba.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2010): "Ser y saber ser en la formación didáctica del profesorado: una visión personal". En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 68, España.

Da CUNHA, M. (2001): "Aprendizagens significativas na formaçao inicial de profressores: um espaço dos Cursos de Licenciatura". Artículo en línea: www.scielo.br/pdf/ICSE/v5n9/07_pdf

DAVINI, María Cristina (1995): "La formación docente en cuestión: política y pedagogía". Buenos Aires, Paidós.

EDELSTEIN, Gloria (2011): Formar y formar**se** en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.

FELDMAN, D. (2009): "La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria". En Romero, C. (Comp.): *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires. Noveduc

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2011): "Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar". En: *Cuadernos de Pesquisa*, Volumen 41, Nº 144, pp.: 734-750

GALLART, María Antonia (2006): La construcción social de la escuela media. Buenos Aires, Ed. Stella y La Crujía.

GIL, A. (2012): "El currículum de formación de profesores en Biología en la Universidad Nacional de San Luis". Avance tesis Maestría en Educación Superior, UNSL.

JACINTO, Claudia y TERIGI, Flavia (2007): ¿Què hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?. Buenos Aires, Santillana.

MASTACHE, A. (2012): "Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación". Buenos Aireas, Novedades educativas.

POGGI, M. (2003): "La problemática del conocimiento en la escuela secundaria". En Tenti Fanfani, E. (Comp.): *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Editorial Altamira.

PRUZZO, Vilma (2010): "Las prácticas en la formación profesional". En Cometta, A. *La formación docen-*

te en la UNSL: estado de situación y perspectivas. San Luis, Nueva Editorial Universitaria.

SOUTHWELL, Myriam (2011): "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En: Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* Buenos Aires, FLACSO-Homo Sapiens, pp: 35-69

SOUTO, Martha (1999): Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires, Novedades Educativas.

TENTI FANFANI, Emilio (2008): "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural". En: Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy *La escuela media en debate.* FLACSO-Manantial, Buenos Aires

TERIGI, F. (2008): "Los cambios en el formato de la educación secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En: *Revista Propuesta Educativa N° 29*, FLACSO- , Buenso Aires, pp: 63-69

---------------------(2009): "La formación inicial de profesores de Eduación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". En: *Revista de Educación* N°350, Ministerio de Educación, Madrid pp: 123-144

TERIGI, F. (2010): "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia, La Pampa.

TIRAMONTI, Guillermina y MINTEGUIAGA, Analía (2004: "Una nueva cartografía de sentidos para la escuela". En: Tiramonti, G. (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial, pp.: 101-117

ZEICHNER, K. (2010): "Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad". En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Nº 68, pp123-149*, España.

Políticas de formación y trabajo docente en el proceso actual de reforma curricular de Neuquén, Argentina

María de los Angeles Gravino, FACE, UNComahe, Río Negro
gravinomartinez@gmail.com

Resumen

El trabajo que presento se interroga acerca la formación docente en la provincia de Neuquén, Argentina. En él analizo el alcance de las políticas de formación docente nacionales ejecutadas íntegramente por el estado provincial, en el cruce con los procesos de construcción de identidad del trabajo docente, desde mi perspectiva como profesora de un instituto formador. A partir de mi participación en el proceso de diseño curricular 2008/2010 que coordinó la Mesa Curricular del Neuquén- conformada por docentes de las carreras de Inicial y Primaria-, intento compartir la experiencia en su singularidad, enfrentando el desafío de pensar las políticas de formación y las subjetividades que se construyen en torno a su implementación, sus límites y sus posibilidades para la construcción de una escuela pública, popular y democrática. En otro sentido, este escrito explora ideas cercanas a mi investigación para la tesis de Maestría en Desarrollo Humano (FLACSO-Argentina-PNUD), actualmente en curso, que trata de los conflictos entre Nación y Provincia en la implementación de las políticas educativas y revisa reflexiones realizadas desde el 2002 en distintas instancias de formación de posgrado.

Palabras clave

Políticas educativas-trabajo docente-identidad del trabajo docente-agencia- currículum

1. Introducción

La formación docente y las políticas educativas que la construyen necesitan ser analizadas hablando de las condiciones materiales y simbólicas en las que ocurre el trabajo docente, situadas en su contexto sociopolítico e histórico. Esto es así porque ambas, la formación docente y sus políticas, se presentan doblemente inscriptas en el campo político desde la regulación estatal. La intervención del Estado en la formación de maestros se impone sobre los modos de acceso y distribución del conocimiento (por su incidencia directa sobre la organización de la distribución del capital cultural en la educación formal) y, además, se constituye en ordenadora de las prácticas de enseñanza entendidas como trabajo docente (al reservarse la potestad de la validación de títulos para el ejercicio de la profesión). Esta necesidad de 'formar' educadores concreta en parte la obligación de la indelegable función estatal sobre el gobierno de la vida social y la distribución igualitaria de los bienes sociales, en este caso, simbólicos, culturales. Interesa a este trabajo considerar cómo esta dualidad constitutiva, estructural de las políticas de formación docente, interpela la identidad del trabajo de los formadores de docentes, porque esta responsabilidad, con distintos grados de conciencia y siempre con un cierto nivel de conflicto, se concreta, se materializa en el sujeto de la formación, profesores y estudiantes; pero impacta con mayor fuerza sobre quienes ejercen el trabajo de enseñar.

2. Algunas ideas iniciales para anclar el relato.

El concepto de ***identidad del trabajo docente*** (Díaz; 2001) señala la existencia de un espacio sociodiscursivo en el que sujetos e identidades sociales son conformados en procesos de producción y reproducción cultural en el interior de las instituciones. En el transcurso de estos procesos, las prácticas de formación se tensionan en conflicto con las tradiciones fundantes del campo educativo, los roles asignados, la autodefinición de los sujetos y las interacciones entre los docentes y otros agentes sociales y/o institucionales.

Es, entonces, que el **trabajo docente se configura como un campo de lucha** en este proceso de constitución identitaria, entre su carácter público y el desarrollo profesional propio de cada trabajador de la educación (Davini;1995) y es sobre **este proceso** donde las políticas educativas ejercen su mayor influencia, por la vulnerabilidad de los docentes-trabajadores intelectuales tironeados entre la auto-

nomía y la sujeción. Esta afirmación quiere expresar la complejidad constitutiva del **trabajo pedagógico** -del trabajo de los docentes- y llama la atención sobre su carácter de **mediador entre sujetos y contextos**, entre espacio público y espacios subjetivos, entre control social y autonomía; en suma, entre reproducción y transformación social. El trabajo pedagógico es, al mismo tiempo un proceso adaptativo del sí mismo de los sujetos y un proceso de emancipación, individual y colectiva, que se inscribe en dinámicas más amplias (y conflictivas) de construcción de ciudadanía (culturales, sociales, políticas y pedagógicas). En los múltiples usos de la palabra 'ciudadanía' en los contextos cotidianos se ocultan representaciones provenientes de teorías sociales ancladas en distintas ideologías, que se suman a los imaginarios culturales contemporáneos, cuya riqueza y diversidad se amplía día a día con el avance tecnológico de los medios de comunicación. Sintéticamente, puede convenirse que las identidades sociopolíticas encierran la idea de una relación, una posición y una expectativa de comportamiento (Heater; 2004). Lo particular de la identidad ciudadana en las sociedades capitalistas es la relación individuo/estado, que se concreta materialmente en deberes y derechos que se ejercen desde la autonomía individual y la igualdad jurídica. Esta condición de ciudadanía es ambigua: oscila entre la realidad y el imaginario, mientras oculta la desigualdad de la estructura social. La ciudadanía consolida el espacio subjetivo en la estructura social (Repetto y Andrenacci; 2006) que proviene, en gran parte, de las intervenciones estatales y si definimos al Estado como bloque histórico, en la perspectiva de Gramsci, advertimos que ese espacio subjetivo encubre una relación de hegemonía (Hillert, 2012).

Las instituciones de formación docente son espacios de articulación donde confluyen estas dinámicas, de modo heterogéneo. Mediante estas articulaciones se fijan parcialmente los sentidos adjudicados a lo que allí se hace en identidades y diferencias. Así, la producción de identidades institucionales y docentes se configura desde distintos campos y prácticas que se caracterizan por su contingencia, multiplicidad e inestabilidad, entre el adentro y el afuera de la institución. Pero esta inestabilidad no es aleatoria; por el contrario, proviene de un conjunto de experiencias, sentidos y procesos preexistentes que delimitan un **horizonte de composición posible** Podría pensarse que, en tanto las políticas públicas son al mismo tiempo una hipótesis y un proyecto político que prevé ciertos escenarios desables de realidad social a partir de una situación presente, las políticas de formación constituyen puntos nodales de configuración identitaria del trabajo docente, porque obligan a los sujetos, trabajadores intelectuales, a un posicionamiento; en especial frente al currículum de la formación y su construcción histórica, que, como síntesis cultural, constituye en sí mismo otro punto de condensación de la lucha por la imposición de significados en el campo educativo.

3. Neuquén: el partido-estado y los vaivenes de la formación docente hasta 2006.

La historia educativa de la provincia del Neuquén mirada desde la construcción curricular está ligada fuertemente al contexto sociopolítico que vincula al Estado provincial con el Movimiento Popular Neuquino (MPN). Este partido político provincial gobierna la provincia desde hace cincuenta años y, a lo largo de este período, ha conformado un grupo social que, alternativamente, ocupa lugares en el partido y en el gobierno (Lizárraga; 2011). Construído en torno a una dinastía familiar (los Sapag), el discurso del MPN se acomodó a los diferentes proyectos políticos nacionales de los últimos cincuenta años, declamando su independencia ideológica en torno a la defensa de los intereses provinciales, desde un proyecto desarrollista en su origen, con fuertes instituciones del Estado de bienestar, en la tradición del primer peronismo. No obstante, este sentido federalista no se concreta en iniciativas propias, sino en la selección y adopción pragmática de políticas nacionales; muchas de las cuales perduran, incluso, más allá de su vigencia en el ámbito nacional, lo que señala otro aspecto contradictorio.

En lo que respecta a la formación docente en Neuquén, su historia puede abordarse desde dos períodos, que pivotan sobre categorías de análisis distintas: uno, sobre el eje curricular, el que va desde 1983, con el fin de la dictadura militar hasta el 2009, fecha en que se aprueban nuevos planes de estudio para las carreras de Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial. El otro, que gira en torno a los procesos de descentralización y la relación entre las administraciones educativas nacional y provincial, desde el fin del proceso de provincialización de los Institutos de Formación Docente (en 1992) hasta la actualidad. Este trabajo se mueve entre los dos ejes analíticos, porque ambos mantienen su vigencia y marcan la singularidad de la experiencia que se relata.

La transferencia de los institutos nacionales en 1992 coincide en Neuquén con la adhesión a las políticas privatizadoras del proyecto neoliberal, durante el primer gobierno de Jorge Omar Sobisch y se

efectivizan con la firma del Pacto Federal Educativo y la proyectada implementación de la reforma prevista por la Ley Federal de Educación. En 1999, con el cambio de gobierno nacional (presidencia de De La Rúa) es el mismo Sobisch (en su segunda gobernación) quien –presionado por la resistencia del gremio docente, los estudiantes de los profesorados y las escuelas técnicas, principalmente- suspende por decreto la aplicación de la Ley Federal en la provincia. Esta suspensión no lesiona la buena relación existente entre gobierno nacional y gobierno provincial durante todo el período menemista: el gobierno de Sobisch continuó usufructuando el financiamiento nacional para su implementación, tal vez porque la alianza estratégica con Neuquén minimizaba la cuestión educativa.

Más allá del barbarismo jurídico (una ley nacional suspendida por decreto de un gobernador) y la barbarie concreta (la represión como estrategia de gobierno), las políticas privatistas encontraron en Neuquén la resistencia de importantes grupos sociales, entre ellos, el sindicato docente ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén), cuyas huelgas en 1996 y 1997 culminan con el estallido social conocido como las *'puebladas'* de Cutral Co-Plaza Huincul y la represión violenta de la policía provincial y la gendarmería, donde es asesinada Teresa Rodríguez, una joven de Plaza Huincul.

Los intentos del gobierno provincial por implementar la Ley Federal indican, por otra parte, el inicio de una fase de permanente disputa al interior del campo educativo. Este conflicto es quizás el que mejor ilustra las particularidades de una relación social de la que poco se sabe fuera del territorio provincial y que tiene como actores al MPN, su entramado en el Estado neuquino y otros agentes de la sociedad civil, como la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén. Esta dinámica social conflictiva estaría señalando la existencia de una contracultura de la protesta como acción política de grupos y organizaciones sociales de distinta ideología e inscripción sociohistórica que no alcanzan a formalizar un proyecto político amplio para disputar el gobierno al partido-estado (Petruccelli; 2005. Lizárraga; 2011).

En el 2002, con la Ley Federal de Educación vigente pero discutida en el nivel nacional y suspendida en el provincial, Neuquén inicia un nuevo intento de reforma de los planes de estudio de los profesorados. Se pretendía la construcción de las propuestas curriculares institucionales en base a acuerdos y consensos surgidos desde el interior de los institutos de formación docente (IFD) sin aludir directamente a las recomendaciones escritas para la Ley Federal, aunque éstas podían leerse entrelíneas. Esta discusión se instala en un colectivo docente sitiado entre la amenaza de la pérdida del empleo y la promesa de mejores condiciones de trabajo en la futura estructura curricular, pero también por la necesidad genuina de cambiar el sentido de planes de estudio elaborados por pedagogías autoritarias, durante la última etapa de la dictadura militar. Y si bien se invocaban razones estrictamente provinciales, los funcionarios a cargo dejaban trascender la obligación de mostrar avances en la transformación curricular, por los acuerdos nacionales sobre validez de los títulos, cuyo plazo finalizaría en 2004, agotados los pedidos de prórroga al Estado nacional quien, pese a la descentralización, nunca resignó su potesdad sobre la titulación. Se argumentaba que los institutos de formación docente que no lograran cambiar sus planes en dicho plazo, deberían cerrarse (tanto porque no alcanzarían el estándar fijado por las autoridades nacionales como porque los estudiantes se moverían hacia otras instituciones, atraídos por la ventaja de un título de validez nacional). En cualquier caso, la responsabilidad por la transformación pretendida recaía sobre los profesores formadores de docentes. Así, entre 2002 y 2003, sólo tres de los once institutos cambian sus planes de estudio a partir del trabajo de sus docentes, mientras las ocho restantes resisten y promueven un debate más amplio, en la búsqueda de acuerdos para diseñar un plan de formación de alcance provincial y suman a los dos Vocales del Consejo Provincial de Educación, electos por los docentes, en la organización de encuentros en el ámbito gremial, con el apoyo del sindicato. El Consejo Provincial de Educación (CPE) es el órgano constitucional autárquico de gobierno de la educación y está conformado por representantes del poder ejecutivo provincial, los consejos escolares y –como ya se dijo- por representantes gremiales. Sin embargo, iniciada la segunda gobernación de Sobisch, se comienza a instalar una nueva estructura de administración educativa que va recortando el poder del Consejo y, especialmente, de la representación gremial de los docentes, por lo que este intento de resistencia se agota en la puesta en común de la situación curricular de los institutos y, vista a la distancia, produce nuevas fragmentaciones entre y al interior de las instituciones. En este contexto, con frecuentes e imprevistos cambios de políticas y funcionarios en la Dirección de Nivel Superior, el proceso de transformación curricular de la formación docente continúa sumando instituciones hasta 2006.

Se comprende la alienación que estos vaivenes depositaron sobre el trabajo del profesorado y sus identidades, las fragmentaciones producidas al interior de y entre las instituciones y la sensación de constante malestar que se vivía con la responsabilidad de la transformación depositada enteramente

sobre el proceso del trabajo docente que alcanzaba así una nueva etapa: la del postfordismo. Desde la creación del sistema educativo nacional a fines del Siglo XIX, con la organización del Estado nacional, la formación docente estuvo animada por metas normalizadoras; es decir la producción sistemática y programada de reglas, modos de acción y evaluación, instrumentos de medida y comparación que instalaban una 'normalidad' para el 'ser docente', o, en otras palabras, configuraban la identidad del trabajo del maestro, en torno a un imaginario común que constituía un mandato social. Pero, en las últimas décadas del Siglo XX, junto con el desarrollo de políticas de globalización económica y cultural y el reemplazo del Estado por el mercado, aparecen nuevas formas de control y regulación del trabajo docente que invitan a recuperar la tradición de análisis del proceso de trabajo en el capitalismo, trasladando dicha categoría al estudio del trabajo docente en las instituciones, entendidas como 'locales de trabajo' (Martínez; 2006). Así, si la etapa de normalización de la docencia puede vincularse con la regulación burocrática y el trabajo fordista, aparecen en esta última etapa procesos que invisibilizan el poder como nueva forma de control y dominación, que con una autonomía sólo aparente, acompañada por la flexibilidad de la norma, impactan fuertemente sobre las subjetividades de los trabajadores porque rompen su autoestima y crean espacios de incertidumbre en los que la única certeza es que importa el juego y sus resultados y los jugadores son prescindibles. Estas nuevas formas en los procesos de trabajo, más laxas y creativas son bien recibidas por los sujetos, seducidos por su mayor libertad de acción. No obstante, son esas mismas 'ventajas' las que corroen el carácter de los trabajadores; los coordinadores postcapitalistas son la cara visible de las nuevas estructuras de poder y control que parecen crear condiciones de liberación y en realidad, someten y sujetan tanto o más que las normas explícitas del período histórico precedente (Sennet; 2000). Lo que cambia puede entenderse como una dificultad para reconocer quién ejerce el poder y qué está demandando. Si es así, se comprende que la resistencia se presentara imposible, porque lo que se realizaba, se hacía desde una necesidad de asumir la responsabilidad de un otro ausente; en este caso, el Estado provincial. Se entiende la sensación de incapacidad e impotencia que los docentes formadores de Neuquén sentían en esta etapa de la formación docente en la provincia: aceptando su total responsabilidad por cambiar los planes y asumiendo las consecuencias de hacerlo o resistirse, frente a sí mismos, frente a sus estudiantes o a la sociedad toda. Este solapamiento de la dupla poder-autoridad obliga a pensar nuevas formas de resistencia, porque lo que parece estar en juego no es la posibilidad de oponerse a algún tipo de autoridad, sino la idea misma de autoridad y del ejercicio del poder. Examinando con detalle el período 2002-2006 se ven indicios de continuidades y metamorfosis, formas de acomodarse a la situación dominante (que aparece única, hegemónica, inevitable) que piensan el trabajo docente como un hacer apolítico y tecnocrático, que incorpora elementos de control derivados de la administración empresarial postfordista (competitividad, éxito, motivación, trabajo en equipo y poder sin autoridad) (Barco, 2005).

4. El asesinato del maestro: un después

Como se relata en los párrafos precedentes, entre la década del noventa y hasta 2006, los sucesivos intentos de reforma curricular para la formación docente obtuvieron distintos resultados. Sin embargo, es necesario precisar que, las sucesivas direcciones de nivel superior consiguieron que varias instituciones reformaran sus planes de estudio mientras que las restantes conservaron los que estaban desarrollando (algunos vigentes desde los '70); con lo cual en 2007 coexistían más de catorce planes de estudio para las mismas carreras; genéricamente, Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria, dictados en once Institutos esparcidos por todo el territorio del Neuquén.

Por otra parte, en 2005[1] Neuquén era una de las provincias que menos invertía en educación: se ubicaba decimonovena en porcentaje del presupuesto destinado al sector educativo y desde 2002 a 2005 este porcentaje se reducía; tomando como indicador la inversión por alumno estaba en el vigésimo segundo lugar y con referencia al salario docente (en relación con los recursos fiscales por habitante) hasta 2006 era la que menores montos destinaba. Por otro lado, si se comparaba el PBI per cápita, el de Neuquén triplicaba el promedio nacional; por los ingresos de la explotación hidrocarburífera, principal actividad económica. No obstante estos ingresos, la desigualdad en su distribución señalaban una brecha que se ubicaba entre las mayores del país. Entre 2002 y 2008, el PIB nacional en términos reales creció un 63%, mientras que el PBG neuquino lo hizo un 6,5%[2]. Este panorama socioeconómico explica, en parte, que la huelga docente de 2006 ponga en tensión la profunda desigualdad económica de la provincia y la relación social con el partido-estado y su impacto en las zonas hidrocarburíferas, donde las diferencias sociales se expresaban con la mayor crudeza. Además, en 2006, la crisis estructural de la

educación alcanza un punto culminante por las precarias condiciones para el dictado de las clases, producido por el abandono sistemático del mantenimiento de las escuelas. Esta nueva etapa del conflicto terminó con un acuerdo parcial, pero la irresolución de las cuestiones de fondo produjeron que 2007 comenzara con otra huelga que enfrentó la inflexibilidad tradicional de los gobernantes frente a los reclamos sindicales. La tensión aumentó hasta que, en abril del 2007, es asesinado en la ruta el profesor Carlos Fuentealba, visibilizando el modo violento y el frío cálculo político con el cual el proyecto neoconservador del Movimiento Popular Neuquino seguía tratando de imponerse. Con la muerte de Fuentealba, la huelga docente recrudeció con los pedidos de justicia, pero, en las elecciones, volvió a ganar el candidato del MPN, el actual gobernador Jorge Sapag (que había sido vicegobernador de Sobisch y cuya afinidad ideológica se muestra en la continuidad del proyecto político neoconservador en la provincia).

Este trabajo no puede extenderse en la depresión de las instituciones después del asesinato del maestro, pero es necesario consignar que el debate sobre el Plan Nacional de Formación Docente propuesto por el INFD[3] no llega a los institutos de formación docente neuquinos hasta mayo del 2008 (un año después de su diseño), frente a la inminencia de la institucionalización de los planes diseñados por una Comisión Curricular Patagónica, creada a tal efecto por acuerdos entre las provincias y el INFD. Esta metodología regional, con la intervención de una comisión de expertos que diseñaron nuevos planes de estudio comunes a las cuatro provincias patagónicas, es rechazada por los docentes neuquinos del nivel formador con el reclamo de la participación plena en el diseño. Los institutos de formación docente, con el protagonismo de sus profesores y el apoyo sindical, condicionan el cambio de planes a la garantía de estabilidad laboral y a la conformación de una mesa curricular provincial, resolutiva, autónoma respecto de la comisión regional, integrada por representantes de cada institución, elegidos democráticamente por su representatividad y no por condición de especialistas, en las mismas condiciones laborales que el equipo regional nacional y que promueva la participación en el diseño de maestros, profesores y estudiantes de la formación. Así, entre 2008 y 2009, los docentes de los institutos, coordinados por sus representantes en la Mesa Curricular del Neuquén, diseñan los nuevos planes de las dos carreras, revirtiendo la fragmentación curricular existente en el inicio del proceso, trabajando en base al mandato de sus compañeros para decidir, consultando a maestros de primaria y jardín y organizando foros para la discusión de temas específicos, con la participación de otros profesores. El proceso tuvo -además- dos dimensiones constitutivas innovadoras: la escritura colectiva del documento curricular y la incorporación de las condiciones laborales al entramado de los planes de estudio, lo que incluyó la redacción de la normativa necesaria para su aprobación. Esta discusión produjo que la misma Mesa Curricular integrada por el profesorado consiguiera de las autoridades nacionales el reconocimiento de la situación político-educativa de Neuquén y la prórroga del decreto de validación de los títulos. Durante 2010 y 2011, el proceso de implementación de los nuevos planes fue encontrando obstáculos presupuestarios y administrativos de distinta magnitud; muchos de los cuales se resolvieron luego de medidas de fuerza de estudiantes y docentes. La Mesa Curricular fue disuelta por las autoridades educativas provinciales, con la oposición de los representantes docentes en el Consejo. En un nuevo contexto, bajo condiciones menos transparentes de participación, se comienzan a discutir cambios en el gobierno de las instituciones, para cumplimentar acuerdos de la provincia en el Consejo Federal de Educación, proceso que, continúa hasta la fecha (junio 2013).

5. La mirada retrospectiva: una reflexión situada.

Este relato contiene una nueva inmersión reflexiva que busca el sentido de los procesos identitarios compartidos por los profesores de los institutos de formación docente en Neuquén. El escrito no pretende la objetividad más que como utopía que señala un horizonte a ser alcanzado. A varios años de distancia de sus inicios, la experiencia de la reforma curricular sigue en proceso. No obstante, parece fuera de la discusión que en el diseño de los nuevos planes de estudio, los profesores de Neuquén consiguieron configurarse como un sujeto político, cuya constitución pasó de la impotencia a la acción construída a partir del proyecto compartido entre las instituciones.

Podría decirse que la particularidad del proceso de construcción curricular en Neuquén se encuentra con otros más amplios de redefinición de la ciudadanía y la política en América Latina, que van desde el reclamo por los derechos a la intervención activa en el diseño y la implementación de las políticas públicas, en este caso, educativas. Se entendería entonces que un territorio como el del Neuquén, atravesado por conflictos interculturales, donde distintos grupos sociales hacen visibles en la calle sus particula-

ridades (étnicos, de género, sociales, religiosos, etc) y donde los problemas han sido magnificados por la crudeza de los gobiernos neoliberales de los últimos años, sea el lugar en el que el debate acerca de qué aprenden -y enseñan- sus maestros haya cobrado esta dimensión eminentemente política, configurando un nuevo encuadre de la relación entre gobierno provincial y un grupo de trabajadores de la educación, que –no sin altibajos- concretaron un espacio que no negó los conflictos, pero resolvió con un proyecto viable el problema de la formación docente.

Esta reflexión no peca de ingenuidad: los intereses de los interlocutores en el proceso siguen siendo distintos, las ideologías que los sustentan a veces dicotómicas, las posiciones de poder desiguales y los obstáculos que aparecen cuando los cambios deben materializarse en estructuras institucionales, a veces, parecen insalvables. Tampoco puede decirse que esta experiencia pueda fácilmente ser replicada por otros sujetos educativos o en otros ámbitos de decisión de políticas sociales. Pero el proceso curricular sigue abierto y eso no es poco, dada la historia argentina y latinoamericana. Mientras tanto, para los participantes se ha construído un antes y un después de la Mesa Curricular, porque pudo pasarse de la fragmentación a la composición de planes de estudio para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria que contienen las aspiraciones, las experiencias y las prácticas esperadas por el sujeto de la formación docente: profesores, estudiantes, maestros de los niveles de destino, y éste es un logro histórico para las instituciones.

En los hechos que se relatan aquí, la capacidad de agencia de los profesores ha jugado un papel primordial. Central a la teoría del desarrollo humano, la agencia es lo que un sujeto es capaz de realizar libremente para materializar sus ideas y valores. Aquellos que no pueden ejercer su agencia activamente son sujetos alienados, atrapados en la situación, sumisos o simplemente pasivos; mientras que lo contrario ocurre cuando las circunstancias permiten que la gente trabaje activamente en lo que cree y se compromete con los resultados de sus acciones (Alkire; 2009). Profundizando ideas desarrolladas precedentemente, podría decirse que esta capacidad de agencia encierra un concepto de ciudadanía militante como identidad sociopolítica que promueve comportamientos activos y transformadores de la realidad social, que incluyen la participación en la dinámica de las luchas sociales. La singularidad del fenómeno relatado reside en la apropiación de la palabra por los profesores y su constitución como escritores del diseño curricular que, tradicionalmente, se asigna a otros alejados de la práctica docente.

El diseño de las políticas públicas, pero principalmente las educativas, debiera prever instancias participativas desde el planteo de las problemáticas hasta la concreción de las intervenciones posibles. En este caso, no fueron previstas, pero fueron conquistadas por los actores, como ciudadanos portadores de identidades de trabajo que irrumpieron actuando de modos inesperados. ¿Será que años y años de recetas tecnocráticas aptas para cualquier contexto impiden a los gobiernos pensar nuevas formas de intervención? Es obvio que adoptar un enfoque participativo, situacional, implica asumir la incertidumbre: los resultados de un proceso abierto no pueden garantizarse. La desigualdad en la distribución del poder y riqueza material y cultural de la sociedad, así como la pobreza de los procesos participativos y las dificultades de la representación, dado el poco ejercicio en el trabajo grupal y la toma de decisiones compartidas, representan obstáculos que, en muchas situaciones, son insalvables y que, aunque no han sido abordados en este trabajo, no están ausentes en la experiencia relatada. Superar estos obstáculos ha sido un aprendizaje situado en la tensión de lo político, pero su riqueza está contenido en las posibilidades que abre la constitución de un sujeto que se piensa desde el conflicto, la disputa y la desigualdad.

La búsqueda de condiciones de igualdad en el diseño de las políticas, en todos los procesos educativos, debiera figurar en la agenda de la política pública y ser el motor de los acuerdos entre el estado nacional y las provincias. Revertir los procesos descentralizadores entendidos como transferencia de responsabilidades a los gobiernos de menor jerarquía mientras se conserva el poder de legitimación es otra cuestión que exige figurar entre los asuntos pendientes. Pero en cualquier caso, esta búsqueda de igualdad no implica lo mismo para todos; pensar en un piso universal también incluye tomar en cuenta el conocimiento, la experiencia y la memoria de los sujetos a los que las políticas están destinadas. En síntesis, considerar identidades, pero también diferencias y desigualdades.

Notas

[1] Informe elaborado por el CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. En: http://www.cippec.org)

[2] Fuente: *Contradicciones de la economía neuquina*. Disponible en: http://opsur.wordpress.com/.

[3] El Instituto Nacional de Formación Docente es el órgano nacional que coordina las políticas para el sector y fue creado con la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206/06, que deroga a la Ley Federal de Educación.

6. Bibliografía

Aguilar Villanueva, (comp.): *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrua. Grupo Editorial, 1992.

Alkire, Sabina: *'Concepts and Measures of Agency'*, Paper Nº 9, OPHI Working Paper Series, www.ophi.org.uk, 2009.

Andrenacci, Luciano: Seminario *'Ciudadanía y Desigualdad'*, Diplomatura en Desarrollo Humano, FLACSO, Buenos Aires, 2009.

Barco, Silvia: *''Memoria, continuidades y necesidad de inflexión en materia de política educativa''*, ponencia presentada en el 2º Congreso Internacional de Educación, (mimeo) ATEN, 2005.

Barco Susana: *'Reflexiones sobre los docentes y su formación desde un proceso en curso'.* Intervención en Panel: *"La formación docente frente a nuevos y viejos desafíos".* III Congreso Internacional de Educación Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina. Universidad Nacional del Litoral. Agosto 2009.

Birgin, Alejandra; Dussel, Inés; Duschatzky Silvia: *''Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad''*, Revista Propuesta Educativa, Nº 19, Diciembre 1998.

Davini, María Cristina: *"La formación docente en cuestión: política y pedagogía".* Paidós, Buenos Aires, 1995.

Díaz Barriga, Angel e Inclán Espinosa, Catalina: *"El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos".* Revista Iberoamericana de Educación, Nº 25. Río de Janeiro, 2001.

Díaz, Raúl: *"Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada".* Editorial Miño y Dávila, 2001.

Engraff, Silvina: *'La identidad del trabajo docente de los profesores de Institutos de Formación Docente de la provincia de Neuquén, en procesos de transformación curricular'*, Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación, inédito, Universidad Nacional de la Plata (Sede Gral Roca), 2008.

Gravino, María de los Angeles: *'Trabajo docente en la transformación curricular en los IFD de la provincia del Neuquén 2002-2005: el contexto sociopolítico'*, Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación Quinto Congreso Nacional y Tercero Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti, 2009.

Heater, Derek: *'A Brief History Of Citizenship'*; New York University Press, New York, 2004.

Hillert, Flora: *"Gramsci para Educadores"*, en Hillert, Flora et al: "Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina", Noveduc, Buenos Aires, 2012.

Martínez, Deolidia: *"Nuevas regulaciones, nuevos sujetos".* En: Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila, "Políticas educativas y trabajo docente". Noveduc. Buenos Aires, 2006.

Pineau, Pablo (compilador): *'El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)'*; Colihue, Buenos Aires, 2006.

Sennett, Richard*:* *"La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo".* Editorial Anagrama, 2000

Young, Iris: *'Vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal'*; en Castells, Carmen (compiladora): "Perspectivas feministas en teoría política"; Paidós, Barcelona, 1996.

El paradigma de la complejidad en la formación docente en Ciencias. Juegos de verdad en discursos contemporáneos

María Virginia Luna - F.C.E. - U.N.E.R. (Entre Ríos)
virginialuna11@gmail.com

Resumen

Esta ponencia presenta reflexiones en torno a los modos de inserción del paradigma de la complejidad en discursos sobre formación de profesores de ciencias desde interrogaciones sugeridas por la noción de "juegos de verdad" de Michel Foucault. En esta oportunidad se analizan rasgos de los lineamientos nacionales recientes para la Formación Docente, artículos contemporáneos de Didáctica de las Ciencias Naturales y planes y programas vigentes de Profesorados de Física de instituciones argentinas. Identificamos allí una especial tematización de cuestiones epistemológicas y metodológicas de la formación ordenadas en un régimen discursivo que concibe polarizadamente una actividad científica "tradicional y una "compleja" junto a la idea de una formación "tradicional" versus una "innovadora". Se concluye que, si bien los discursos acerca de la enseñanza de las ciencias han virado hacia el paradigma de la complejidad como referente de sus enunciados, existiría un juego de verdad relativamente estable en el dominio de la formación docente a pesar de las transformaciones en el orden de la ciencia y de las prácticas sociales del mundo contemporáneo.

Marco de referencia de las relaciones entre epistemología y formación de profesores[1]

A partir de las décadas de 1980 y 1990 asistimos a un replanteo generalizado en los ámbitos de la producción académica y de los organismos estatales que instó a rever los postulados epistemológicos y metodológicos sobre los que la enseñanza de las ciencias y la formación docente (FD) se habían asentado hasta el momento. En este mismo período se desplegó también un movimiento de reformas estatales y educativas a nivel internacional, que respondió –básicamente- a las transformaciones acaecidas en el sistema capitalista mundial, con la consecuente consolidación de políticas públicas con perfil neoconservador (Popkewitz, 1994).

Las revisiones se generalizaron en el campo educativo desde 1980 y algunas de ellas estuvieron estrechamente ligadas a las reformas de los sistemas de educación pública. Se abrieron líneas teóricas de reflexión particularmente en el campo de la FD y de la didáctica de la ciencia que bregaron por la instalación de nuevos modos de entender la educación científica y la enseñanza de las ciencias. Este proceso corrió posteriormente a un vasto movimiento crítico dentro de la epistemología y del campo de la producción académica que reclamaba revisar los modelos de comprensión científica de la realidad heredados por la ciencia clásica. Dichos modelos venían poniéndose en cuestión entrado el siglo XX en disciplinas como la física, la físico-química, la biología, la matemática, la cibernética, entre otras. Los nuevos planteos científicos y epistemológicos cuestionaron los fundamentos del conocimiento concebidos en la Modernidad, mostrando, por ejemplo: el papel central del lenguaje como construcción simbólica de lo real y no como referencia transparente del mundo, la existencia del desorden y la incertidumbre como parte del "orden" de la naturaleza, el surgimiento de nuevos enfoques experimentales basados en la simulación, el desplazamiento de los campos conceptuales que rompió las barreras disciplinarias dando lugar a nuevos campos como el de las Ciencias Cognitivas o las Ciencias de la Complejidad (Najmanovich, 1995; 2008), entre otras cuestiones.

Sin pretender establecer relaciones causales, podemos pensar que esos diversos procesos de revisión fueron reinterpretados e incorporados en una buena parte de los cambios impulsados en la educación en ciencias y en la formación de docentes, forjando la instalación de una nueva demanda: formar a los profesores de ciencias "en el paradigma de la complejidad" y así "superar" las persistentes tradiciones de enseñanza que hacían percibir a la ciencia como un saber acabado, cerrado, certero y absoluto, reforzado esto por metodologías ancladas en la clase teórica - expositiva. Comenzaron a difundirse en el campo pedagógico y didáctico términos como "paradigma de la complejidad en la educación en ciencias", "el azar y la incertidumbre" para caracterizar la actividad científica en el aula, "visión más abierta, conjetu-

ral y provisoria del conocimiento científico" en planes y programas de estudio, "importancia de los procesos de producción del conocimiento" en los métodos de enseñanza, "relevancia de la historia de la ciencia" para la compresión de los contenidos de ciencias. Las últimas reformas político-curriculares de la FD en nuestro país[2] han manifestado en sus múltiples discursos, entre otras cuestiones, la necesidad de mejorar la calidad de la formación del profesorado a partir de la inclusión de perspectivas más complejas de la ciencia y la tecnología con el objetivo de renovar las tradicionales formas de enseñanza asentadas en paradigmas clásicos de la producción científica.

Teniendo en cuenta lo expuesto, este trabajo ha procedido de un recorte que intentó focalizar las reflexiones en los aspectos que relacionan específicamente el mejoramiento de la formación de profesores con la renovación de la enseñanza de las ciencias desde los aportes del denominado *paradigma de la complejidad*. En este sentido, se analizaron documentos sobre formación docente en ciencias, de procedencia oficial e institucional (diseños curriculares, lineamientos curriculares, recomendaciones de comisiones de expertos, planes de estudio, programas de cátedras) y artículos de producción académica provenientes de la didáctica de la ciencia. El corpus es más bien acotado y su construcción respondió al interés de rastrear rasgos de los "juegos de verdad" en los que se insertan hoy las demandas de nuevos paradigmas y los enfoques de la complejidad en la educación científica de los profesores de Física.

Tomamos como hilo conductor de nuestros interrogantes la noción de "juegos de verdad" aportada por Michel Foucault. En algunos textos el autor define su trayectoria de investigación como la tarea de elaborar una historia política de la verdad (Foucault, 1991; 1992). Reconoce allí el legado nieszcheano que lo lleva a plantearse el problema de la formación de tipos de saber a partir de relaciones de fuerza, por lo que las condiciones sociales, económicas, etc. no serían desde su perspectiva un velo que nos distancia de la verdad sino el suelo donde se forman relaciones de verdad (Foucault, 1992). La idea de "juego" nos remite al movimiento y las relaciones de fuerza al interior de los que se tejen procedimientos para producir la verdad. Foucault sostiene que hay que entender por verdad un conjunto de procedimientos reglados para la producción, la ley, la distribución, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados (Castro, 2011).

La lectura y análisis de artículos y documentos fueron atravesados por algunos interrogantes nodales, tales como: ¿qué se demanda a la formación docente cuando se apela a la "complejidad" como noción clave de los cambios?, ¿qué problemas se visualizan como prioritarios de resolver en la formación para que se mencione la necesidad de perspectivas "superadoras", "complejas"?, ¿a qué sentidos se anudan las ideas de "enseñanza tradicional", "ciencia clásica"?, ¿qué significados admite la complejidad como noción fuerte de las nuevas propuestas de formación?, ¿cómo se despliega el juego de oposición entre visiones tradicionales e innovadoras de la enseñanza y la formación?, ¿qué efectos epistemológicos se producen en la organización de las propuestas de enseñanza a futuros profesores? Estos aspectos serían parte de una interrogación más general por los juegos de verdad que se despliegan actualmente en el dominio de la formación de profesores en ciencias.

La epistemología de la ciencia en discursos sobre formación docente

Desde diversos ámbitos de educación en ciencias y FD (lineamientos curriculares, informes de comisiones de expertos e investigaciones en didáctica de la ciencia) existe un consenso acerca de la necesidad de superar las posiciones y prácticas de transmisión de la ciencia que serían reduccionistas, fragmentadas y deterministas, para consolidar así recorridos formativos ordenados en torno a una interpretación compleja de la ciencia y de sus resultados. Recurrentemente aparece la referencia a *concepciones distorsionadas de ciencia* que sería imperioso transformar en los currículos de las escuelas y de los profesorados. A continuación se describen características específicas que adquieren estos planteos en documentos analizados.

En primer lugar, la descripción de algunas condiciones del mundo contemporáneo, donde se destacan las transformaciones acaecidas en los modos de producción de información y conocimiento ligados a los procesos de globalización económica y tecnológica opera como apertura de la mayoría de los documentos y artículos que proponen revisar las líneas epistemológicas de la educación y de la formación docente en ciencias. A modo de muestra de un conjunto de enunciados reiterados en trabajos actuales de didáctica de la ciencia que tratan la temática, un autor afirma:

"Los ejes de planeación curricular, los planes de estudio, metodologías para la formación del profesor en ciencias, así como las estrategias pedagógicas y didácticas, deben estar en función del panorama complejo, que no permite la formación de un pensamiento delimitado por un solo campo disciplinar, ni

mucho menos un enfoque miope en la enseñanza de la ciencia y sus posibilidades de aprendizaje en los contextos cultural, político, tecnológico, social y económico". (Acosta, 2009. Pág. 150)

"El paradigma de la complejidad empieza a sembrar sus semillas que más adelante justifican su ser –su existencia- y hacer –comportamiento- dado el avance del conocimiento, el desarrollo de la tecnología, de las comunicaciones, que expresan la globalización de los mercados, la educación, la política y la economía" (Ibid. p. 151).

Las "exigencias" de la denominada *sociedad de la información* suelen vincularse discursivamente a las nociones de *complejidad*, *interdisciplinariedad*, *multidisciplinariedad* o *transdisciplinariedad* y actúan, al mismo tiempo, como significados oponentes de nociones como *ciencia tradicional*, *disciplina* o *paradigma clásico*. Si bien han sido analizadas desde la filosofía y desde las ciencias sociales las conexiones entre los nuevos modelos para representar el conocimiento científico y los patrones de representación del funcionamiento de la sociedad posmoderna, en los documentos analizados suelen equipararse (a veces hasta confundirse) la alusión a la *complejidad* de la sociedad globalizada actual y la referencia a la idea de *complejidad* para indicar nuevas perspectivas epistemológicas de la ciencia. La primera señalaría un uso más bien general del término, de tipo sociológico pero sin rigor teórico, mientras que la segunda apelaría al sentido epistemológico estricto de dicha noción. Asimismo, estas diferenciaciones no siempre son reconocidas o los significantes usados no motivan en todos los casos esclarecimientos conceptuales, pasando a conformar, entonces, constructos pedagógicos que operan, circulan y ordenan los discursos de forma poco rigurosa. Asimismo, llama la atención el mero papel adaptativo que le cabe a la FD, y que el artículo propone, en relación a los procesos de globalización contemporáneos.

Por su parte, en pronunciamientos provenientes de organismos estatales, también encontramos referencia a la necesidad de un cambio en la visión de la ciencia que sustentan los profesorados de Matemática y Ciencias Naturales. En su informe final, que contiene recomendaciones para la elaboración de políticas educativas, la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática[3] insiste en la necesidad de una transformación de la enseñanza de la ciencia y de la formación docente, en las cuales diagnostica la prevaleciente presencia de *visiones tradicionales*:

> *"...la educación tradicional en el aula ignora casi por completo el proceso de generación de las ideas, enfocando su atención casi exclusivamente en el producto final de la ciencia..."*

> *"...será necesario que la formación permita superar las visiones simplistas de la ciencia y del trabajo científico, así como las visiones que hacen del conocimiento científico algo extremadamente difícil y naturalizan el fracaso escolar. Ahora bien, para superar estas visiones así como aquellas prácticas pedagógicas tradicionales mencionadas en los apartados anteriores, es preciso que las propuestas de renovación sean vividas, vistas en acto. Sólo así resulta posible que las mismas tengan efectividad y que los futuros docentes (o los que ya están activos) rompan con la visión unilateral de la docencia recibida hasta el momento..."*

En este documento advertimos que la superación de las *visiones simplistas* de la ciencia se vincula a tres premisas. En primer lugar, el cambio en la enseñanza tiene una dimensión política, pues debe contribuir a una alfabetización científica de los sujetos como parte de su formación ciudadana. En segundo término, dicha superación debe lograrse por propuestas de enseñanza de la ciencia que enfaticen los procesos de producción de los conceptos, sugerencia que se apoya en resultados de investigación actuales de las corrientes cognitivistas sobre adquisición de conceptos científicos. Por último, se asume que sólo habrá transformación en la medida en que las visiones complejas de la ciencia aniden en prácticas concretas de aprendizaje de los futuros profesores.

La característica saliente de todos estos discursos es que se conforman polarizando dos modos de entender la enseñanza de la ciencia: una "*tradicional*", caracterizada por un cúmulo de contenidos canónicos explicados por el profesor a unos alumnos "poco activos"; y "un *enfoque actual*" que reconoce las preconcepciones que los estudiantes traen al aula y en relación a las cuales construirán los nuevos conocimientos de acuerdo a la actividad de un docente que ahora sería más bien un *guía* o un *facilitador*. En este sentido, la Comisión –por ejemplo- propone instalar metodologías de aprendizaje que repliquen aspectos de lo que un científico haría en su actividad cotidiana de investigación, a saber: *la experimentación, las preguntas frecuentes, el diálogo socrático, los razonamientos rigurosos y carentes de circula-*

ridades, el poder compartir y argumentar las propias ideas, cuestionarlas, generar actividades de abstracción, trabajo en equipo, formulación de hipótesis, observaciones y deducciones, generación de modelos (Informe Final, pág. 11 y 12).

En cuanto a las propuestas concretas para mejorar la FD, el artículo sobre Didáctica Específica ya citado y el informe de la Comisión coinciden en líneas generales en:

- Actualizar los contenidos disciplinares y dar centralidad a la Didáctica Específica
- Orientar los procesos de aprendizaje de los futuros profesores hacia razonamientos de tipo complejo
- Que el futuro docente sea el centro del aprendizaje
- Relacionar los campos de conocimiento para evitar la fragmentación de contenidos
- Comprender conceptos científicos en secuencias no lineales, en tramas que muestren su devenir y sus relaciones
- Priorizar la formación en contextos experimentales a partir de la resolución de problemas
- Fortalecer los Institutos transformándolos en centros de investigación, mejorando los equipamientos y recursos existentes, financiando proyectos de mejora

Asimismo, los últimos *Lineamientos Curriculares nacionales para la FD* toman recaudos con respecto a la organización multi o interdisciplinar de los planes de estudio de los Profesorados, sugiriendo más bien currículos basados en la disciplina de base para la que se forme:

"*En los profesorados de educación secundaria* (se debe) *preservar la formación específica en la disciplina particular objeto de la formación y sus contenidos derivados, evitando la organización en pluridisciplinas o interdisciplinas, en especial en los primeros años de estudio"* (Lineamientos Curriculares para la Formación Docente. INFOD, 2007*).*

Se destaca también en este documento la sugerencia de que sea en la Didáctica Especial del último año de las carreras donde se abran espacios de experimentación e innovación de la enseñanza, apelando al conocimiento del estado actual del campo investigativo en la enseñanza de las ciencias naturales.

Entre los planteos que vienen de la mano del pensamiento complejo (los cuales instan a revisar la organización disciplinar del saber) y la insistencia en la organización disciplinar que recomiendan los Lineamientos parece existir una contradicción, si es que advertimos –como lo hemos hecho- que las revisiones de los currículos de FD pretenden orientarse hacia perspectivas complejas del conocimiento. Mas es posible interpretar este contrasentido comprendiendo que los saberes de los ámbitos epistemológicos y disciplinares son reelaborados y reinterpretados en virtud de tramas históricas – políticas - epistémicas propias del campo de la enseñanza, lo cual puede suponer la coexistencia de posiciones heterogéneas, dando lugar a lo que algunos autores han denominado "procesos de teorización mestiza" (Carr y Kemmis, 1988).

En realidad, la historia de la escolarización de las ciencias en nuestro país pone en evidencia la fuerte presencia de los demarcamientos disciplinares y de las perspectivas profesionalizadas de las ciencias (ciencias de laboratorio) como formato del saber que ha ingresado desde principios del siglo XX en el nicho escolar (Aisenstein, 2000). Estas posturas han sido ampliamente defendidas y legitimadas por instituciones como las universidades, las asociaciones de profesores y el Estado. A partir de ello podemos comprender cómo se ha ido configurando históricamente la formación de profesores para los niveles medio y superior, cuyos posicionamientos continúan arraigados dado que se encuentran inscriptos en luchas materiales y simbólicas por el reconocimiento de los sujetos que sustentan dichas posiciones. Por otro lado, si bien las propuestas de los Institutos Superiores y de algunas Universidades suelen centrarse en la formación de profesores para las Ciencias Naturales y no sólo para la Física, la Química o la Biología, continúa operando la idea de que una formación sólida requiere la profundización en la disciplina de base. Podemos vislumbrar el encuentro de posturas divergentes en las propuestas y políticas de la FD en la medida en que esta se torna un espacio de disputas profesionales, institucionales y epistemológicas.

En otro sentido, principios como los de *flexibilidad* y *apertura* intentan ser recuperados pero sólo para proponer una cierta organización institucional de los Profesorados que sea acorde a lo que se interpreta como *nuevos desafíos*:

"El PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE, en el que se inscribe la línea general de trabajo del PROYECTO DE MEJORA INSTITUCIONAL, apunta al desarrollo de instituciones dinámicas y abiertas, que logren constituirse y consolidarse como ambientes de formación y aprendizaje articulados en redes so-

ciales, educativas y académicas, en concordancia con los actuales requerimientos pedagógicos y organizacionales"(INFOD, 2008).

Los organismos nacionales encargados de las políticas de FD proponen, así como lo hace también la recomendación de la Comisión, asignar recursos materiales y económicos con el fin de que los Institutos Superiores de Profesorado que dictan carreras en Matemática o Ciencias Naturales renueven contenidos y prácticas de enseñanza a partir de generar capacidad de intercambio de conocimientos, experiencias, recursos y proyectos al interior de la propia institución y con organizaciones externas. Se consolidan, así, en políticas oficiales y diseños institucionales nociones como las de *red*, *organizaciones flexibles*, *sistemas abiertos*, entre otras, que supondrían jaquear –o al menos poner en entredicho- la noción misma de disciplina; esto si suponemos que toda transformación en las prácticas sociales de producción, reproducción, circulación y distribución de saberes produce impactos en las lógicas disciplinares, por tanto en la epistemología basada en la disciplina. Sin embargo, estos procesos no son advertidos ni señalados por algunos de los documentos oficiales que hablan de la transformación de la FD en ciencias.

Si pasamos revista ahora al contenido de algunas propuestas de FD en Física de Instituciones de Formación Docente[4] advertimos que se menciona la necesidad de formar profesores desde una mirada compleja y se destaca la importancia de incluir la epistemología en los planes de estudio como campo disciplinar que viabiliza comprender las perspectivas clásicas y contemporáneas en el desarrollo de la Física. Por otro lado, la Didáctica Especial se transforma, en diseños como estos, en disciplina articuladora de toda la propuesta de formación, lo cual se enuncia como innovación respecto de planes "tradicionales". Es la Didáctica Específica la que debe poner en relación, según estas propuestas, los desarrollos de la Física y las ciencias naturales con estrategias complejas e innovadoras de enseñanza, acordes a las situaciones escolares contemporáneas y a las nuevas perspectivas epistemológicas sobre la ciencia. Más allá de los pronunciamientos e intenciones manifiestas en los diseños y fundamentaciones de planes de estudio, se torna metodológicamente sustancial en este tipo de abordaje echar un vistazo a la organización efectiva de las materias y a sus contenidos, tarea que arroja interesantes puntos de interrogación.

La epistemología *en* y *de* la Formación Docente. Conclusiones parciales

Hemos visto cómo aspectos de perspectivas epistemológicos actuales se toman y reinterpretan para proponer "nuevas bases" en las que "asentar" la FD en ciencias. Desde los diversos discursos queda instituida la idea de que revisar supuestos epistemológicos vigentes e intentar abrir prácticas de formación que las conviertan en otras "más actuales" a partir de supuestos "más complejos", conllevará a transformar las concepciones sobre la ciencia, las representaciones sobre los "contenidos" de ciencia, las metodologías de enseñanza, los formatos de organización institucionales y curriculares, etc. Ahora tomamos estos resultados para situar el eje de reflexión alrededor de la pregunta por la episteme o –mejor dicho- el juego de verdad que está organizando la noción de cambio o de transformación sostenida desde los documentos analizados.

Cuando se polarizan las opciones (lo tradicional/simple vs. lo actual/complejo) en materia de FD y cuando las prácticas vigentes o arraigadas pasan a simbolizarse como "lo distorsionado", se revela una lógica epistémica que opera en esas enunciaciones y que mucho debe al *paradigma clásico del conocimiento*, aunque esto sea algo invisible para las pretensiones del propio discurso. Si de algo es deudor aún el campo pedagógico y sus discursos respecto de la ciencia y la epistemología clásicas, es de concebir binariamente las prácticas de conocimiento, lo que reactiva –insistentemente- la búsqueda de una refundación siempre radical, en base a la condición previa de "limpiar el terreno" negando lo existente para dar "lugar a lo nuevo". En este contexto, las condiciones existentes se polarizan de forma excluyente: donde hay error no puede haber saber y hay que fundar el "edificio" desde los "cimientos", metáfora cartesiana que bien puede ilustrar los modos de relación con el saber que operan en estos discursos.

Estos rumbos que asumen los discursos sobre FD en boga, junto a las epistemes que los estructuran, no dejan de señalarnos la presencia -aún prioritaria- de la noción idealista del conocimiento, como si este y los modos de su producción no encarnaran en cuerpos, instituciones, reglamentos, modos de reconocimiento entre sujetos y saberes, y se reelaboraran desde allí para darle ciertos y nuevos destinos. Es notorio cómo muchas de las nuevas propuestas de revisión de la FD omiten el análisis de las condiciones de emergencia, existencia, circulación, producción y reproducción de los saberes en y de la formación. Omiten hacer, en términos foucaultianos, una historia política de los saberes de la formación.

Así, por ejemplo hablar de *distorsión* (que equivale a hablar de *saberes equivocados o anticuados* que los docentes deberían desterrar y cambiar) impide poder visibilizar las inscripciones particulares de los saberes en unas tramas históricas, políticas e institucionales que les dieron y dan sentido. En este contexto, vemos reeditarse en discursos contemporáneos que bregan por la instalación del paradigma de la complejidad en la educación, una perspectiva cercana a la iluminista que desencadena -aunque intente evitarlo- políticas de formación que metaforizan una *cruzada* contra la ignorancia y el atraso de los profesores y profesorados, e instalan *la verdad* en el sitio simbólico de "uno de los bandos" (que "casualmente" es el de los expertos y el de los técnicos de los ministerios).

Se tornan ausentes los pronunciamientos oficiales o académicos en el área de las didácticas específicas que mantengan latente la preocupación por rastrear la historia de los saberes y de la institucionalización de la FD a partir de los siglos XIX y XX, por interrogar cuáles han sido las derivas políticas, las disputas epistemológicas, las lógicas de constitución de los conocimientos de la formación o las peculiaridades del espacio escolar como nicho específico de producción, circulación y transformación de saberes. Creemos que contemplar esas preguntas debería formar parte ineludible de una tarea de revisión de la formación docente que intente conformarse no en un nuevo "paradigma" sino en otra política de verdad.

En el análisis de diseños curriculares institucionales, planes de estudio y programas de Profesorados en Física, de igual forma encontramos –a pesar de la evocación a un pensamiento de tipo complejo- la persistencia de una episteme que se cree superada. Hemos dicho que existen planes de FD actuales que han tomado de la epistemología de la complejidad principios para delinear las propuestas, instando a incorporar modelos innovadores de la enseñanza de la ciencia, a transformar a la Didáctica Específica en pilar articulador de saberes más complejos, planteando simultáneamente convertir a la Epistemología en una asignatura con fuerte presencia en la formación (junto a otras como Historia de la Ciencia o Problemática de la Ciencia y la Tecnología). En este sentido, también se valora el ingreso de la Investigación Educativa como materia o como perspectiva desde la que se pueden organizar ciertas asignaturas (como la Didáctica Específica) por cuanto daría la posibilidad de visualizar el carácter abierto, conjetural, constantemente revisado del conocimiento en materia de enseñanza de la ciencia[5]. Sin embargo, cuando nos sumergimos en un análisis minucioso de los espacios físicos y simbólicos que dichas asignaturas adquieren en la lógica general de los planes de estudio, así como de los programas de cátedra[6] encontramos un panorama mucho más heterogéneo y paradójico de lo que el discurso compacto del plan o del diseño muestra.

En otros trabajos (Luna, Castells y Giorgi, 2010) hemos analizado que la disposición de saberes de la FD contempla una repartición de funciones o una división intelectual del trabajo en la que, por ejemplo, la Didáctica funciona como dadora de estrategias para enseñar contenidos que ya vendrían proporcionados por las materias de la formación disciplinar, es decir, por las materias de Física y afines. Esta repartición epistémica quedaba develada por cuanto la asignatura de Didáctica Específica no contenía elementos conceptuales en la mayoría de los programas vistos y más bien organizaba su propuesta en torno a unidades empíricas tales como: *"selección, planificación y evaluación de contenidos de Física", "la Física en el nivel secundario", "la construcción de estrategias innovadoras de enseñanza", o "el diseño curricular de nivel medio para la Física"*. Algunos programas, además, incorporaban elementos de la corriente de *la didáctica por modelos*, que como línea investigativa ha elaborado una clasificatoria de modelos de enseñanza según la concepción de ciencia y de sujeto de aprendizaje que sustenten los mismos. De este modo, la Didáctica en la FD se atribuiría ser el ámbito de saber que proporciona modelos de enseñanza dentro de un menú de posibles opciones que el futuro profesor deberá evaluar -según lo afirman varios programas- de acuerdo al contexto de enseñanza, el tipo de contenido y de alumno con el que se encuentre, pues en estos planteos ***la enseñanza*** siempre es situada por fuera de la propia formación (en escuelas y aulas que nunca son las del propio Profesorado) y se volvería supuestamente accesible al conocimiento por medio de *"más inserciones"* del estudiante *"desde el primer año de la carrera"*[7].

A los fines del presente análisis estos elementos resultan profundamente sugestivos, dado que nos permiten reconocer, por un lado, la fuerte permanencia de lógicas epistémicas objetivistas, con cierto realismo ingenuo: lo real es lo externo que existe independientemente de la mirada y la posición del sujeto (Von Glasersfeld, 1995; Najmanovich, 2008). Este objetivismo se profundiza dentro de la FD cuando, simultáneamente, el cúmulo de materias de la formación disciplinar se ven -y son vistas por las demás- como los contenidos inconmovibles, con una estructuración fija que debe ser transmitida por el futuro profesor y a la que sólo restaría "añadir" buenas metodologías y recursos de enseñanza. Al estar la Física, o cualquier otra disciplina, situada en un lugar que no se interroga, reproduciendo una estética representacionalista (Najmanovich, op. cit.), se renueva la relación objetivista – realista en la que a la

Didáctica sólo le queda ajustar una función tecnológica (Bernstein, 1993).

Por otro lado, las propuestas siguen construyendo la idea de docente y de enseñanza a partir de suponer la existencia de un sujeto de conciencia, capaz de eficiencia, certeza y voluntad, lo que va de la mano de la concepción de la realidad como objeto exterior independiente. Poder reconocer que no somos sujetos aislados sino seres que nos constituimos en un devenir entramado (Najmanovich, op. cit.), y que en todo caso, la metáfora del sujeto (Lizcano, 1999) fue un modo de funcionamiento de los saberes en un momento y espacio dados, se convierte en una tarea vital para repensar la FD y cualquier proyecto educativo.

Por último, si la Didáctica Especial, la Epistemología o la Investigación Educativa sólo ingresan a los planes como meras asignaturas o temas, pero no son territorios de pensamiento capaces de potenciar institucionalmente espacios de interrogación y reconocimiento de las lógicas epistémicas presentes en las disciplinas y en la formación, los espectros de lo que se creía muerto volverán indefinidamente, tal como Hamlet se encontraba con el fantasma de su padre.

Si la FD se concibe sólo como un cúmulo de materias, estructurándose en una división intelectual del trabajo como ya vimos y no logra convertirse en zona crítica de múltiples reconocimientos, el aula o la propia formación seguirán siendo un no lugar (Lizcano, 2006) por la prescindencia de una reflexión capaz de desnudarnos como sujetos atravesados por tramas históricas donde los saberes se inscriben y producen y de las que no somos concientes, pero en las que operamos activamente.

Dicha deshistorización de y en la formación, contribuye a instituir la certeza de que cualquiera y en cualquier tiempo / espacio podría aprender lo mismo y de igual modo. Los conocimientos se vuelven, así, entidades abstractas, desarraigadas de los sujetos y las prácticas que les dieron vida, transformándose en pura información, (Lizcano, 2006) al tiempo que en las políticas del saber que atraviesan a las instituciones se configura la ilusión de poder sustituir un modelo por otro, un paradigma por otro.

Los movimientos de reforma de la formación docente que se están llevando a cabo en nuestro país deben instarnos a mantener una mirada atenta sobre las lógicas que hegemonizan los cambios y sus efectos de verdad, los cuales muchas veces trastocan los términos pero dejan intactos regímenes de saber que siguen promoviendo relaciones abstractas entre los sujetos, las instituciones y los saberes. Aunque todo ello se haga en nombre del "paradigma de la complejidad".

Notas

[1] La relación entre corrientes epistemológicas y formación docente fue el aspecto tratado para el trabajo final del Seminario *Corrientes epistemológicas clásicas y contemporáneas en Ciencias Sociales* dictado por la Dra. Denise Najmanovich en el marco del Doctorado de Ciencias Sociales de la UNER.

[2] Tanto la emanada de la Ley Federal de Educación de 1994 como la que está en curso producto de la sanción de la nueva Ley Nacional de Educación de 2006 que deroga la anterior.

[3] Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática conformada por "expertos" de las áreas disciplinares y por funcionarios del Ministerio de Educación, Res. SE 200/07. Informe Final. Ministerio de Educación de la Nación. 2007

[4] Un caso concreto es el que presenta el diseño curricular del Profesorado en Física para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Asimismo, se encuentran similares propuestas en diversas instituciones universitarias y no universitarias del país.

[5] Al respecto puede consultarse el Diseño Curricular del Profesorado de Física para la Provincia de Santa Fe que está vigente y data de 2001.

[6] La indagación de lógicas discursivas y epistémicas presentes en planes y programas no implica reconocer para las prácticas efectivas de formación idénticas lógicas, creyendo que la enseñanza institucional cotidiana se ajusta a la letra de los documentos. Sí podemos sostener que los documentos enuncian ciertos modos de visibilizar la formación que son producto de prácticas sociales específicas con el saber.

[7] La propuesta de efectivizar espacios de inserción en escuelas desde el primer año de la carrera hoy está presente en la mayoría de los Profesorados para todas las disciplinas y niveles escolares del país. La noción de "Práctica" suele ser el eje conceptual que la sostiene. La pregunta que cabría es qué idea de práctica se está sosteniendo en cada experiencia.

Referencias bibliográficas

Aisenstein, A. (2000). ***Las ciencias exactas y naturales en la escuela. Una mirada desde el currículum (1870-1983).*** En Gvirtz, S. (dir.) (2000). *El color de lo incoloro*. Novedades Educativas. Bs. As.

Carr y Kemmis (1988): ***Teoría crítica de la enseñanza***. Martínez Roca. España.

Castro, E. (2011). ***Diccionario Foucault***. Siglo XXI. Buenos Aires.

Foucault, M. (1991). ***Saber y verdad***. La Piqueta. Madrid.

-----------------(1992). ***La verdad y las formas jurídicas***. Gedisa. Barcelona.

-----------------(2005). ***Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres***. Siglo XXI. México.

Lizcano, E. (1999). ***La metáfora como analizador social***. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. N.° 2

---------------(2006). ***Metáforas que nos piensan***. ***Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones***. Bajo Cero.

Luna, M.V., Castells, M.C. y Giorgi, S. (2010). ***Profesorados de física: un análisis de la didáctica específica desde las regulaciones internas de su discurso***. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes". UNSAM. 30 de septiembre, 1 y 2 de octubre de 2010

Najmanovich, D. (1995) ***El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa.*** Paidós. Bs. As.

---------------------(2008). ***Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo***. Biblos. Bs. As.

Popkewitz, T. (1994). ***Sociología política de las reformas educativas***. Morata. Madrid

Von Glasersfeld, E. (1995). ***Despedida de la objetividad***. Rev. *El ojo del observador*. México.

Nuevas políticas, nuevos hábitos

Liliana Beatriz Maidana. ISJC. Corrientes. lilibet@arnet.com.ar
Ramona Beatriz Soto ISFDJP. Corrientes. sotoramona_beatriz@yahoo.com.ar
Analía Moreiro Rodriguez ISFDJP. Corrientes. anamoreiro@yahoo.com.ar
Norma del Valle Acuña ISFDJP. Corrientes. norvalle@yahoo.com.ar
Haidée Gómez ISFDJP. Corrientes. haideepeixoto@gmail.com.ar

Resumen

El artículo que presentamos es parte de un trabajo de investigación titulado "Políticas estudiantiles: en busca de un habitus para la docencia". En esta producción, considerando los aportes teóricos de Bourdieu, avanzamos en el análisis del Documento Marco de las Políticas Estudiantiles buscando conocer cuáles son las transformaciones objetivas y subjetivas que se plantean en la documentación oficial para el proceso de formación de los estudiantes. Para ello utilizamos como categorías teóricas los conceptos de trabajo pedagógico y esquemas de pensamiento y acción. Como resultado del análisis interpretativo, hallamos que la aludida documentación sitúa al docente en el aula, en la escuela y en la comunidad. Las disposiciones que ello conlleva se presentan asociadas al discurso del docente como intelectual transformativo.

Palabras Clave

Formación Docente Inicial. Política estudiantil. Habitus docente.

Introducción

Enuncia Bourdieu (1996) que intentar pensar el Estado es exponerse a aplicar a aquel categorías de pensamiento producidas y garantizadas por él. Esta afirmación nunca resultó tan familiar como en los instantes en que decidimos abocarnos a pensar el estudio de las políticas estudiantiles de la Argentina actual. Y es que en el Documento Marco de esta política resuenan discursos que muestran cercanía con los de Pierre Bourdieu; sólo que ahora aquellos han sido objeto de la apropiación oficial de la palabra. Es este carácter de eco lo que nos conduce a convertirlo en un caso a ser enfocado.

El trabajo que presentamos es el avance de una investigación que estamos realizando y que aborda la implementación de las políticas estudiantiles en dos profesorados de formación docente ubicados en la Provincia de Corrientes.

Considerando los aportes teóricos del sociólogo francés nombrado y siguiendo a Stake

(1999), nos interesa responder a la pregunta temática que refiere a la existencia o no de distanciamientos entre lo pautado oficialmente y lo efectuado en dos institutos de formación docente. La relevancia de este estudio se encuentra en que permitirá analizar no sólo la forma que reviste la demanda de renovación de los docentes, mediante las políticas estudiantiles, sino también las respuestas a ella a través de aquellas estructuras que se van estructurando en coordenadas institucionales que posibilitan o no la conversión demandada. Ahora bien, al ser este escrito un documento que comunica los avances de la investigación; algunos interrogantes se abren como puntos de acceso al proceso de construcción que nos interesa. Ellos son: ¿cuáles son las transformaciones objetivas requeridas para el proceso de formación de los estudiantes que se plantean en la documentación oficial? y ¿cuáles las subjetivas? Tales preguntas corresponden a lo que Stake (1999) denomina preguntas informativas. En este sentido, se sitúan en la primera etapa de nuestro trabajo en la que nos abocamos al análisis de la documentación oficial referida a las políticas estudiantiles.

Desarrollo

Oszlack y O'Donnell (1984) afirman que la política estatal alude a un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan ciertas formas de intervención del Estado en relación con una cuestión que desata la atención, el interés o la movilización de otros actores significativos de la sociedad. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsible-

mente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión.

Enuncia Oszlack (1997) que las políticas estatales representan intentos de resolución de cuestiones socialmente problematizadas y de superación de las tensiones existentes en el orden social vigente, mediante mecanismos institucionales juzgados como apropiados para enfrentarlas. En el juego conflictivo de relaciones sociales en que se inscribe la cuestión social; se delinean modos de organización, de utilización de tecnologías y recursos disponibles que se matizan con los intereses afectados y con la misma posición del Estado. De esta manera, el carácter conflictivo que asume el proceso puede trasladarse a algunas de las unidades estatales con relativa autonomía y con intereses disímiles. Sostiene el autor, que esta situación se posiciona en el origen de las dificultades en los procesos de implementación de la política misma.

Además de lo expuesto, las políticas estatales deben entenderse en un momento histórico y en un contexto determinado; por ello nos situamos en la Argentina de la propuesta educativa de la ley 26.206.

La ley de educación nacional enuncia las claves para entender y accionar en educación. El nuevo pasword educativo para atacar las problemáticas de desigualdad en el sistema educativo argentino enlaza concepciones de la educación como política de estado, bien público, derecho social y personal y coloca a las políticas de formación docente como una de las estrategias fundamentales del cambio. De esta manera, los cambios pos-neoliberales rescatan la centralidad de docentes y estudiantes; subestimada en la transformación educativa de los ’90.

Si bien el nuevo pasword aparece en el discurso oficial como ruptura con las políticas neoliberales de la década de los ’90, las consideraciones acerca de la educación que lo integran se asientan en políticas de estado que remiten a transformaciones que datan de 1970.

En los inicios de 1970, planteadas las exigencias de la mundialización de los intercambios, comienzan los cuestionamientos al Estado de Bienestar en su rol intervencionista. Una serie de transformaciones en el modelo de acumulación y en el régimen político desatan un nuevo modelo de Estado cuyo rasgo distintivo se encuentra en la mayor distancia de sus relaciones con la sociedad civil.

García Delgado (1994) expone que el pasaje del Estado de Bienestar al Estado Post-social señala una ruptura que también afecta al componente cultural. El individualismo, la competencia, la privatización de las responsabilidades dan lugar a una nueva cultura política.

La transformación de los modos de intervención estatal no olvida el proceso de constitución de sujetos y, desde la escuela, estudiantes y docentes son interpelados por el Estado. Nuevas políticas de formación docente irrumpen y con ellas nuevas regulaciones en el trabajo de enseñar y formar futuros docentes.

Los procesos denominados pos-neoliberales no escapan a esta trayectoria interpelativa y buscan, a través de las políticas de formación docente, modelar las formas en que los estudiantes piensan y actúan; comprenden e interpretan el mundo de la enseñanza (Misuraca, 2009).

Retomando el pensamiento de Oszlack (1997) es factible entender a los nuevos habitus como parte constitutivas del nuevo orden social; la institucionalización de nuevos patrones de organización social, de una nueva trama de relaciones sociales coherentes con las relaciones de producción capitalista.

En este sentido, “poner en forma” a los sujetos no es más que una manifestación de un Estado “puesto en forma” para sostener las condiciones generales del modelo económico, de allí los mecanismos de control social. Las formas que adoptan los mecanismos de control social en pos de la legitimación del modelo; implican variadas combinaciones de represión, cooptación y organización corporativas. Cualquiera de estos procedimientos u otros no sólo son autoritarios sino arbitrarios. Son autoritarios, en tanto los sujetos se orientan a los bienes distribuidos por las políticas estatales porque estos son valorados y por lo tanto se sienten atraídos/obligados a dirigirse a ellos. Son arbitrarios porque la distribución de los bienes conlleva determinados procesos de selección y un conjunto de valores funcionales al orden social que busca inculcarse e imponerse.

La noción de Habitus

Aclarar el significado del término *habitus* remite a Pierre Bourdieu quien lo define como:

> *“sistemas de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes; es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin*

suponer la búsqueda conciente de sus fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos(…) (Bourdieu 2007b: 86).

La formación del habitus requiere del trabajo pedagógico que en tanto trabajo de inculcación de duración suficiente, produce prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada. Es por ello que el habitus es duradero, pero además se torna transferible y exhaustivo.

La transferibilidad, muestra que el habitus no sólo genera prácticas coherentes con principios arbitrarios inculcados sino que lo efectúa en el mayor número posible de campos distintos.

El atributo de exhaustividad sitúa al habitus como reproductor de los principios de arbitrariedad en las prácticas que engendra. Al decir del sociólogo, un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción se encarnaron para producir y reproducir la integración intelectual y moral del grupo en cuyo nombre se ejerce (Bourdieu y Passeron, 1998:77)

Si bien la exterioridad ha sido interiorizada, los esquemas se inscriben en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción. Por ello el habitus es:

a) objetivación o resultado de condiciones objetivas; b) capital o principio a partir del cual el agente define su acción ante las situaciones nuevas conforme a cómo las perciba y las clasifique; y c) pero también es invención, porque es resultado de las condiciones sociales en las que se construyó y de las condiciones sociales de su puesta en marcha/ activación/reformulación.

Es posible afirmar, siguiendo a Bourdieu (2007b) que la posibilidad de la aparición de un nuevo hábitus depende de: a) el grado de productividad del trabajo pedagógico para generar determinados habitus, es decir de la distancia que exista entre el nuevo habitus y el anteriormente adquirido; de allí que cuando las experiencias son homólogas, el habitus se activa y reproduce; y cuando son disímiles, obligan a su reformulación; b) el autosocioanálisis (individual o asistido) mediante el cual el agente social toma distancia respecto a las disposiciones poseídas y su relación con las condiciones de la práctica actual. Así este proceso reflexivo aparece como un medio para hacer comprensibles las prácticas y percepciones del mundo e iniciar acciones de transformación y c) la posición de los agentes sociales en el espacio social: de sus posibilidades y limitaciones, de sus experiencias e intereses y de la significación que le otorgan a aquello que está en juego.

Ahora bien, el accionar antes descripto requiere de un sistema de enseñanza en el que sostenerse.

El sistema de enseñanza es el conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión de un arbitrario cultural a través de determinadas relaciones de comunicación pedagógica en la que los agentes sociales desconocen la verdad objetiva, es decir las relaciones de fuerza que la posibilitan. En ese conjunto de mecanismos institucionales quedan incluidas, las experiencias que se propician, el modo –actitudes, discursos, técnicas en juego- como la autoridad pedagógica –agente e institución- que se consideran legítimos para realizar el proceso de imposición cultural y el control del mismo mediante las sanciones socialmente aprobadas y jurídicamente garantizadas. La fuerza simbólica de la acción pedagógica antes expuesta, es mayor cuando se aplican a grupos o clases dispuestos a reconocer la autoridad pedagógica que se les impone.

Diseño Metodológico

Nuestro trabajo se constituye como un estudio de caso. Consideramos que el estudio de caso es apropiado para esta investigación debido a que respeta las tres condiciones que enuncia Yin (1994) para la utilización de este tipo de metodología. A saber: a) el tipo de preguntas de investigación; b) el grado de control que el investigador tiene sobre los eventos y c) el enfoque en eventos contemporáneos que se desenvuelven en un contexto.

En el primer sentido aludido, plantea el análisis del cómo se realiza la formación inicial de docentes a través de la denominada política estudiantil, con la intención de responder a la pregunta temática que refiere a la existencia o no de distanciamientos entre lo pautado oficialmente y lo efectuado en dos institutos de formación docente.

Esta pregunta acerca del cómo, en el caso del análisis documental, se centraliza en la recuperación de los procesos pedagógicos y organizacionales conducentes a la conversión de los estudiantes.

Por otra parte, este tipo de formación inicial de los docentes pautado como política estudiantil, es una política de formación docente actualmente ejecutada en los profesorados. Además, sobre su desa-

rrollo así como sobre el comportamiento de los sujetos involucrados en ella, no tenemos ninguna injerencia. Por lo expuesto, las dos últimas condiciones enunciadas por Yin (1994) quedarían cubiertas.

Las preguntas que planteamos para esta investigación, si bien son iniciales, orientan el análisis en tres niveles: 1) el de la política de formación docente; 2) el de los marcos institucionales y 3) el de los agentes escolares. Es necesario aclarar que la partición de estos niveles lo realizamos a efectos de especificar cuestiones relevantes pero no puede obviarse el entrelazamiento con las condiciones objetivas y subjetivas.

En este artículo, presentamos los avances en el primer nivel, situando aquí a la política estudiantil definida nacionalmente. Así al plantear los interrogantes ¿Cuáles son las transformaciones objetivas requeridas? y ¿cuáles las subjetivas?; instalamos la mirada en la pedagogía y en las mediaciones culturales institucionales pensadas dentro de la política estudiantil de carácter nacional para activar disposiciones específicas.

Las políticas estudiantiles pautan diseños organizacionales que contactan a los estudiantes con segmentos culturales que se consideran valiosos para la conformación de las nuevas maneras de ser, hacer y pensar. Enuncia Bourdieu (2007a) que las políticas del Estado tienen un inmenso poder sobre el espacio no sólo por su ascendencia sobre el mercado de la escuela sino porque realizan construcciones políticas del espacio que coadyuvan a la constitución de grupos homogéneos con fundamento espacial. En este sentido, consideramos que el análisis de documentos referidos a las políticas estudiantiles resulta valioso para dar cuenta de las transformaciones objetivas y subjetivas que la documentación oficial plantea para la formación de los estudiantes. Es decir, del habitus requerido y el trabajo pedagógico que las mismas instituyen para lograrlo.

Durante los procesos de análisis e interpretación de la información relevada, atendimos a los temas emergentes, los que a su vez coadyuvaron a la construcción categorías y en la asignación de datos a ellas. En este sentido, las categorías de análisis son: trabajo pedagógico y esquemas de pensamiento y acción.

El contexto de ocurrencia

A continuación enunciaremos cómo se presentan las políticas estudiantiles en algunos documentos oficiales y el macro-contexto en el que se sitúan, atendiendo a aquellas características que estimamos directamente vinculadas al tema que aborda nuestro estudio.

Las políticas estudiantiles pueden definirse como el conjunto de estrategias, incluidas dentro de las políticas de formación docente, cuyo fin es la generación acciones capaces de interpelar a los estudiantes como ciudadanos responsables y protagonistas de su comunidad. (ME. Políticas Estudiantiles. Documento Marco, 2009).

Las estrategias político-estudiantiles suponen un inter-juego entre la organización institucional, la comunidad docente y la comunidad estudiantil; con el propósito de profundizar la formación en tres líneas: a) la democratización y la ciudadanía responsable, b) la comprensión sociocultural y c) el diálogo con la comunidad. Ahora bien, estas estrategias se construyen partiendo de un diagnóstico que alude por un lado, al contexto argentino pos-neoliberal (Novick, 2008) y por otro, a la fragmentación del sistema educativo en general y del sistema de formación docente en particular. En este último ámbito, se enuncia como una necesidad principal atraer a la formación docente a los alumnos de buen rendimiento académico (CFE. Resol.N°23/07).

El contexto pos-neoliberal aparece descripto como de fragmentación social y cultural, de desciudadanización de algunos sectores sociales, de deterioro de la condición política de los sujetos, de transformaciones económicas que conjugan exclusión con inclusión precaria al mercado laboral.

El contexto pos-neoliberal también se expresa en el sistema educativo como desarticulación, burocratización, aislamiento social, acceso desigual a los recursos y diversidad de perfiles institucionales y; en lo concerniente al alumnado, el olvido de su condición de sujeto social y político.

Análisis y discusión de los resultados

El Trabajo pedagógico, al parecer una pedagogía implícita

Para Bourdieu y Passeron (1998) la formación del habitus requiere del trabajo pedagógico de inculcación de contenidos y de modos; definiendo a aquel como un grupo y un entorno simbólicamente estructurado para ejercer la acción pedagógica anónima y difusa de transmitir una habilidad práctica en la

práctica y mediante la imitación de las acciones de los otros; es decir que constituyen ejercicios estructurados tendientes a transmitir tal o cual forma de habilidad práctica.

Al respecto, la lectura analítica del Documento Marco (2009) y de las líneas de acción que integran las políticas estudiantiles nos permite visualizar: a) la organización grupos de trabajo entre pares; b) las nuevas maneras de plantear las relaciones entre formadores y estudiantes que privilegian la visibilidad de los estudiantes, sus intervenciones y su particular posición en el espacio público institucional y comunitario; c) las relaciones entre las instituciones y la sociedad donde se insertan; d) la creación de espacios institucionales para el intercambio y conocimiento, para el estudio y la discusión de problemáticas comunes y las temáticas de interés; e) las narraciones, los relatos, la documentación de experiencias y vivencias, los diarios de viaje, los cuadernos de bitácora, los registros, etc. enriquecidos por los modos de comunicación de los mismos estudiantes: fotografías, expresiones plásticas, videos, diversas formas de escritura, etc.

De acuerdo con ello es posible distinguir varios aspectos en lo que concierne al trabajo pedagógico:

a) por un lado los contenidos y modos de inculcación.

En cuanto a los modos de inculcación o sistema de medios necesario para la imposición e interiorización del arbitrario cultural (Bourdieu y Passeron, 1998), encontramos los relacionados con las "nuevas maneras de vinculación": a) con otros agentes sociales: los pares, los formadores, investigadores/especialistas; b) con la realidad y c) el estudio potenciando el uso de las tecnologías de la información y comunicación. Así aparecen el estudio, la discusión, las experiencias sociales interpeladoras, el intercambio de experiencias pedagógicas, las narraciones, los diarios, etc. que, como veremos más adelante, se suman a los esquemas de pensamiento y acción.

En cuanto al contenido de inculcación, es decir aquello que se torna en *lo pensable*, el arbitrario cultural, dentro de la formación; señalamos el mundo sociocultural; del trabajo; las culturas juveniles; la comunidad, su cultura y su mundo; variadas expresiones culturales; las prácticas educativas, su propia formación, así como la documentación de experiencias y vivencias; los diarios de viajes...

Estos nuevos modos *interpelativos* sólo pueden ser entendidos por un lado en el marco del contexto de ocurrencia, es decir del diagnóstico de deterioro de la condición política de los sujetos, del proceso de des-ciudadanización, del acceso desigual a los recursos y del olvido de la condición de sujeto social y político del estudiantado. Y por el otro, con lo que Bourdieu (2012) denomina la histéresis del habitus; de allí el carácter interpelador al que explícitamente se alude en la documentación oficial. En otras palabras: si la histéresis del habitus se entiende como el desfase que se da entre las disposiciones adquiridas y el entorno actual de la acción cuya novedad produce las situaciones de habitus mal ajustados; entonces puede entenderse ese carácter interpelador de las experiencias que se plantean en el proceso de formación de los estudiantes cuyo fin no es otro que constituirlo en un sujeto político y crítico preparado para la praxis educativa. No olvidemos, además, el papel del auto-socioanálisis que se muestra en esa disposición para volver la propia formación, las propias representaciones y las propias experiencias documentadas en parte de aquello que es objeto de lo pensable. Estas expresiones pueden vincularse a la auto-producción del yo que sostiene la pedagogía crítica de la formación docente:

> *"El discurso de las culturas vividas debe interrogar las maneras en las que la gente crea historias, narraciones y recuerdos que plantean cierto sentido de determinación y actuación (…) Investigar e iluminar los elementos de producción del yo, es también parte del análisis de la manera en que el poder, la dependencia y la desigualdad social estimulan y limitan la adquisición de poder de los estudiantes según relaciones de clase, raza y genero*. [Pero también] *Este discurso puede emplearse para desarrollar un lenguaje de posibilidad, creando así una pedagogía radical capaz de abordar el conocimiento de la experiencia vivida a través de una dinámica de confirmación, interrogación y esperanza"* (Mac Laren, 1990: 41-42).

Recordemos también que para Bourdieu (2012) el habitus es un conjunto de disposiciones durables pero no inmutables; de allí que *la apuesta de las políticas estudiantiles a construir nuevos saberes, nuevas prácticas y compromisos*, pueda entenderse en tanto instancias que posibilitan a los estudiantes la reformulación de sus disposiciones; aunque es preciso aclarar que es posible que algunos de ellos se encuentren con situaciones homólogas a aquellas en las que se formaron sus disposiciones por lo que es esperable que estas tiendan a reforzarse.

b) Por el otro, los aspectos vinculados a la organización institucional y pedagógica. En este sentido, la lectura analítica del Documento Marco (2009), al presentar las líneas estratégicas y sus objetivos, nos muestra que los cambios que se pretenden alcanzar requieren de un "*interjuego entre la organización institucional, la comunidad docente y la comunidad estudiantil así como la participación estudiantil y la democratización de los espacios y de la organización institucional*" (p6)

Para entender cómo se realiza el *interjuego*, debemos aludir al sistema de enseñanza pues tanto la organización institucional como la pedagógica aluden a tal sistema.

El sistema de enseñanza es el conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión de un arbitrario cultural a través de determinadas relaciones de comunicación pedagógica (…) (Bourdieu y Passeron, 1998)

En ese conjunto de mecanismos institucionales se incluyen: a) las experiencias que se propician tales como: los seminarios virtuales, los concursos para participar de los proyectos así como la participación en los mismos, la organización de muestras, las producciones utilizando formatos diferentes, los campamentos científicos que propician el trabajo individual y colectivo;

b) el modo de inculcación que se implica en la manera de incorporarse a la experiencia es decir mediante el concurso, los procesos de selección, las inscripciones en línea, el completamiento de formularios; así como otras habilidades requeridas para la participación, el diálogo y la enunciación.

c) lo anteriormente expuesto supone un conjunto de actitudes ligadas a la posesión de un ethos pedagógico y de un capital cultural que son previos al trabajo pedagógico actual; por ello es posible sostener que las relaciones de comunicación pedagógicas se acercan a una pedagogía implícita. Aunque tal afirmación necesita corroborarse en instancias que prosiguen al presente estudio.

d) los discursos que se plantean dentro de este sistema de enseñanza cuyo fin, al decir de Bourdieu y Passeron (1998), tienden a generar un consenso sobre el programa como condición necesaria para la inculcación de cualquier habitus. A partir del análisis de la documentación oficial, situamos aquí discursos que destacan *el dar voz al estudiante; la condición del estudiante como sujeto político; la formación del ciudadano crítico, responsable y capaz de reflexionar sobre la propia realidad*; entre otros (ME. Políticas Estudiantiles. Documento Marco, 2009)

Finalmente destacamos las sanciones socialmente aprobadas y jurídicamente garantizadas que se vinculan con la pérdida de las becas y de los estímulos económicos. Junto a las sanciones, se encuentran los premios y el reconocimiento social que devienen de la participación en algunas de las líneas de acción de las políticas estudiantiles. Nos referimos al financiamiento de las propuestas seleccionadas y a la *entrega de premios en Encuentros Nacionales con los participantes de dichos proyectos* (Concurso Nos-otros y la Participación) Lo expuesto nos remite a Bourdieu y Passeron (1998) cuando afirman que la inculcación del arbitrario cultural necesita de ayudas y controles para evitar las herejías individuales de manera tal que se garantice la ortodoxia.

Los esquemas de pensamiento y acción: Lo posible y lo pensable

La lectura analítica del Documento Marco (2009), al presentar las líneas estratégicas y sus objetivos, nos permite visualizar los cambios que se propone lograr en los esquemas de percepción y acción. Tales esquemas se refieren a disposiciones para actuar de cierta manera más que de otra, a pensar más ciertas cosas que otras o a percibirlas más que otras. Los agentes las van incorporando a lo largo de su vida e historia y dentro de ciertas condiciones objetivas. Estos esquemas de percepción y de acción proporcionan los límites de "lo que es posible" o "no posible", "lo pensable" y "lo no pensable" (Gutierrez, 1995).

De acuerdo con lo expuesto, el esquema de percepción alude a una disposición para percibir, denominar e interpretar realidades. En este sentido vale la pena preguntarnos ¿cuáles son esas realidades que se perciben y nombran? Entendemos que la respuesta se explicita cuando aludimos al contenido de la inculcación. Ahora bien, volviendo a los esquemas de interpretación, estos serían: a) la comprensión del mundo sociocultural y del trabajo; b) el reconocimiento de la vida social y cultural y en especial de las culturas juveniles; c) producir conocimientos [mediante] el reconocimiento, la reflexión y la problematización de situaciones complejas y conflictivas de la sociedad actual; d) descubrirse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico y g) la investigación participante.

En cuanto a los esquemas de acción, encontramos: a) imaginar, planificar, implementar y evaluar diversas iniciativas y proyectos; b) utilizar diferentes formatos de comunicación: monografías, ensayos,

crónicas, foto-epígrafe, cine –video, propuesta teatral, muestra estética, micros radiales, cortos audiovisuales, historietas…c) utilizar soportes diferentes; d) apropiarse de los espacios institucionales; e) participación activa y responsable en el conocimiento, el reconocimiento y el encuentro con la comunidad como ciudadano responsable; f) participación pronunciando la palabra, dialogando con la comunidad, sus sujetos y sus culturas; debatiendo, dirimiendo conflictos y logrando consensos; i) concursar por recursos del Estado presentando propuestas: *"desde el INFD se destinará una suma máxima de 1000 (pesos mil) para gastos que demande el desarrollo de cada propuesta"* (Políticas Estudiantiles. Concurso Nos-otros y la Participación)

Como puede verse, estos esquemas nos muestran la necesidad de aquellas disposiciones para actuar, percibir, valorar y pensar de una cierta manera.

Decimos necesidad porque hay que vincular este discurso con los esquemas de interpretación que aparecen como diagnóstico de la realidad argentina y del sistema educativo en particular; nos referimos a la des-ciudadanización de algunos sectores sociales, de deterioro de la condición política de los sujetos, la endogamia de las instituciones escolares y a la consideración de los estudiantes como sujetos asociales.

Y decimos que las disposiciones implican cierta manera obrar, porque ellas tiene que ver con la praxis educadora y el intelectual transformativo.

> *"Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de modo que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo"* (Giroux, 1990:36).

En el mismo sentido, expresa el autor que el estudiante formado para asumir el rol de intelectual transformativo está preparado para el riesgo, para el esfuerzo personal por el cambio institucional y para la lucha a favor de la democracia en la sociedad en general. Por ello, las escuelas son parte de una política cultural comprometida con una praxis radical.

Conclusión

Las transformaciones objetivas unidas a las subjetivas demuestran la conformación de un habitus que coloca al docente en el aula, en la escuela y en la comunidad. La búsqueda de este habitus implica estructurar un conjunto de disposiciones vinculadas con la praxis educadora y al intelectual transformativo.

El análisis de la documentación oficial en lo concerniente al trabajo pedagógico saca a la luz que los principios de organización del hacer que intentan volverse regulares son aquellos que plantean "nuevas maneras de vinculación"; y esto en varios sentidos: a) con otros agentes sociales: los pares, los formadores, investigadores/especialistas; b) con la realidad sociocultural que aparece como el arbitrario cultural dentro de la formación y c) el estudio potenciando el uso de las TIC. A ello se suman la propia formación, las propias representaciones y experiencias documentadas. Este tipo de trabajo se supone que posibilita a los estudiantes la conversión; aunque es preciso aclarar que es probable que algunos de ellos se encuentren con situaciones homólogas a aquellas en las que se formaron sus disposiciones por lo que es esperable que estas tiendan a reforzarse.

También hallamos que el trabajo pedagógico supone conjunto de disposiciones ligadas a un ethos pedagógico y de un capital que se encuentran en estado práctico y por ello nos preguntamos si la comunicación pedagógica que se entabla no se estaría acercando a una pedagogía implícita.

Los discursos y las sanciones así como los premios y el reconocimiento social se muestran como las ayudas y controles que garantizan la ortodoxia.

Otra pregunta que nos planteamos es: ¿ si el arbitrario cultural vinculado al análisis de la realidad y del propio yo como mecanismo necesario para la praxis educadora de transformación de la realidad así como el discurso de los estudiantes como sujetos de derechos y como sujetos políticos…no se asociaría a una faceta de la individualización de las responsabilidades?; es decir si hacemos conciente las condiciones objetivas en el marco de las subjetividades que se buscan conformar, ello ¿no conllevaría a la responsabilidad de cada agente de accionar para transformarla…? ¿Ocultaría esto la individualización de las responsabilidades?

Fuentes

Argentina. Ministerio de Educación. Políticas estudiantiles. Documento Marco. 2009.

Argentina. Ministerio de Educación. Resolución del Consejo Federal de Educación Nº23.Plan Nacional de Formación Docente. 2007.

Argentina. Ministerio de Educación. Resolución del Consejo Federal de Educación Nº546. Estímulos económicos para estudiantes ingresantes a carreras de formación docente. 2009.

Argentina. Ministerio de Educación. Resolución del Consejo Federal de Educación Nº112. Estímulos económicos para estudiantes ingresantes a carreras de formación docente 2010.

Argentina. Ministerio de Educación. Resolución del Consejo Federal de Educación Nº183. Estímulos económicos para estudiantes ingresantes a carreras de formación docente. 2011.

Argentina. Ministerio de Educación. Resolución del Consejo Federal de Educación Nº188. Plan nacional de educación obligatoria y formación docente. 2012.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1996) "Espíritus de Estado" en Revista Sociedad Nº8. UBA. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (2007a) La miseria del mundo. Buenos Aires. FCE.

Bourdieu, Pierre (2007b) El sentido práctico. Buenos Aires. Siglo. XXI.

Bourdieu, Pierre (2012) Bosquejo para una teoría práctica. Buenos Aires. Prometeo.

Bourdieu, P y Passeron, J. C (1998) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona. Fontamara.

García Delgado, D (1994). Estado y Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural. Introducción. Buenos Aires. Editorial Tesis- Norma / Flacso.

Giroux, Henry (1990) Los profesores como intelectuales transformativos. Barcelona. Paidós.

Gutierrez, Alicia (1995) Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales. Posadas. Editorial Universitaria. Universidad Nacional de Misiones.

McLaren, Peter (1999) Pedagogía, identidad y poder. Buenos Aires. Homo Sapiens.

Misuraca, Ma R (2009) Formación de docentes: o cómo superar la fragmentación con políticas fragmentadoras. En Vior, S; Misuraca, Ma R y Rocha, S. M (comp) Formación de Docentes. ¿Qué cambió después de los ´90 en las políticas, los currículos y las instituciones. Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones.

Novick, Silvia (2008). Política, leyes y educación. En Perazza, Roxana (Comp.) Pensar en lo público. Buenos Aires. Aique.

Oszlack, O (1997) Lineamientos conceptuales e históricos. En La formación del Estado Argentino. Buenos Aires. Editorial Planeta.

Oszlack, O y O'Donnell (1984). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En Kliksberg, B y Sulbrandt, J (comp) Para investigar la administración pública. Modelos y experiencias latinoamericanas. Instituto Nacional de Administración Pública. Alcalá de Henares.

Stake, R.E (1999) Investigación con estudio de casos. Madrid. Morata.

Tedesco, J. C (2008) ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En Tenti Fanfani, Emilio (comp.) Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires. Siglo XXI.

Yin, R (1994) Case study research. Desing and methods. Sage Publication. London.

Investigación educativa en la formación docente: sujetos, contextos y tensiones

Liliana Barsanti FHAyCS - UADER – Entre Ríos
lilianabarsanti@live.com
Natalia Schonfeld FHAyCS - UADER – Entre Ríos
natischonfeld@hotmail.com
María Elena Soñez FHAyCS - UADER -Entre Ríos
sonezme@hotmail.com
Florencia Rothar FHAyCs - UADER- Entre Ríos
Florencia.rothar@hotmail.com
Sofía Sosa FHAyCs – UADER- Entre Ríos
Sofy_c18@hotmail.com

Resumen

En este trabajo presentamos el recorrido de la construcción de espacios académicos de Investigación Educativa en la formación docente, en los de Profesorados de Educación Inicial, Inicial con orientación rural, Primaria, Primaria con orientación Rural y Especial de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales, UADER.

La conformación de nuestros equipos de cátedra apuesta al trabajo compartido no en términos individuales sino particularmente en términos colectivos. Trabajo que se construye en torno a las tensiones entre sujetos y contextos, de las cuales focalizaremos aquellas que refieren a las relaciones que se establecen entre el ser alumno y el ser estudiante como prácticas en el ejercicio de la ciudadanía universitaria en el campo de la formación docente.

Abordar prácticas de investigación educativa en contextos de Formación Docente implica instalar modos de apropiación y de producción de conocimiento que articulen prácticas universitarias y ejercicio de ciudadanía, apuntando al reconocimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes para la problematización de la realidad social y educativa.

En síntesis, intentaremos expresar la complejidad de la trama de relaciones que interjuegan en la configuración de espacios académicos, desentramando los diferentes procesos de construcción de conocimiento acerca de qué, cómo y para qué se conoce sobre la realidad social y educativa. El enfoque sociantropológico en investigación educativa pretende objetivar las problemáticas de la cotidianeidad escolar en contextos situados.

Contextualización

El trayecto de Investigación Educativa comprende tres instancias que corresponden a cátedras anuales ubicadas en el segundo, tercero y cuarto año de las carreras antes mencionadas.

En esta instancia profundizaremos sobre las trayectorias de las cátedras de Investigación.[1]

Los planes de estudio a los que pertenecen estas cátedras están organizados en *núcleos*. *La centralidad del núcleo está situada en los problemas que organizan la formación docente en relación permanente y profunda con la realidad socioeducativa (…) pensar desde el formato curricular de núcleos es intentar restituir al conocimiento su carácter globalizador y problemático…”*[2]

Los núcleos permiten significar a la formación docente como un proceso dialéctico entre los diferentes espacios curriculares, habilitando la construcción de una mirada que problematice el sentido de aquello que nos parece natural.

Desde esta línea de trabajo, las cátedras Investigación Educativa forman parte del *Núcleo de las prácticas docentes*, destacamos de dichas propuestas curriculares el sentido que cobra la articulación entre las prácticas docentes y la investigación educativa en tanto consideran *“problematizar las primeras, habida cuenta que el lugar ‘práctico’ asignado y generalmente asumido por los docentes, el trabajo*

permanente con el 'deber ser', la norma y la prescripción modelan un modo de ver y actuar sobre la realidad educativa. De allí que uno de los aspectos más importantes de la formación para la práctica docente sea entonces la producción de significados sobre la misma tarea educativa."[3]

El recorrido que proponemos en este tránsito por los espacios curriculares de investigación se sostiene en la concepción de investigación como práctica social que se configura históricamente, cuyos propósitos constituyen un entramado con los contextos desde donde se produce. Es decir, como práctica situada, la investigación social y educativa admite una multiplicidad de abordajes que dan cuenta de la complejidad de los procesos sociales y educativos.

En el ámbito universitario, y específicamente en la Formación Docente, la investigación educativa posibilita la inclusión del estudiante en un proceso de abordaje científico del contexto socio-histórico-cultural y de las prácticas educativas en marcos institucionales.

Entendemos la incorporación de la práctica de investigación en la formación docente como aporte fundamental para perfilar un estudiante/futuro profesor inquieto, interesado, con competencias para la búsqueda, la problematización de lo real y comprometido con las transformaciones educativas. Desde esta mirada es necesario re-pensar la escuela como espacio de construcción de saberes, culturas, subjetividades y ciudadanía.

Esta propuesta nos plantea el desafío de desarrollar perspectivas teóricas y metodológicas que permitan la interpretación de los fenómenos socioeducativos contextuados y propicien una actitud reflexiva y crítica ante lo dado, desnaturalizando las prácticas hegemónicas y ampliando los horizontes de participación de los estudiantes que, como futuros docentes, habiliten espacios contrahegemónicos en sus prácticas cotidianas.

Entendiendo que "*se aprende a investigar investigando*", recuperamos la advertencia que realiza Bourdieu al referir a la "Pedagogía de la investigación[4]", cuando señala: "*una enseñanza de la investigación cuyo proyecto sea exponer los principios de una práctica profesional y simultáneamente imprimir cierta relación con esta práctica... debe romper con el discurso pedagógico para restituir su fuerza heurística a los conceptos y operaciones más completamente "neutralizados" por el ritual de la exposición canónica*".

Una de nuestros objetivos en las cátedras es que los estudiantes cuestionen, interpelen la realidad social y educativa a partir de la construcción de relaciones dialécticas entre sujetos y contextos, entre teoría y empiria, de manera tal que rupturen modos de reproducción del conocimiento, habilitando preguntas que problematicen el entramado social, sus contradicciones y las representaciones, mitos, prejuicios producidos por los sujetos. Este proceso de objetivación de lo real, se jugará en la construcción de situaciones problemáticas que conmuevan hasta las vísceras y superen la mera identificación de contradicciones de esa realidad para poder investigarla, parafraseando a María Teresa Sirvent.

Las relaciones entre docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje requieren de prácticas de enseñanza universitarias que involucren el ejercicio de reflexividad.

En la formación docente coexisten discursos que ritualizan el saber crítico a partir de la reproducción de un saber teórico. Sin embargo la apropiación de saberes teóricos por fuera de la interpelación propia no permite construir relaciones emancipadoras entre docentes, estudiantes y el conocimiento. Enseñar a reflexionar constituye una centralidad de la formación docente y particularmente de la investigación educativa. Implica conocer las diferencias entre *ser alumno* y *ser estudiante* e interpelar esa relación desde nuestras prácticas docentes. Es decir, interpelar nuestros prejuicios, nociones y significados acerca de lo que esperamos de ese *otro estudiante* en el espacio de formación universitaria.

La complejidad del recorrido que planteamos en el espacio de las cátedras Investigación Educativa requiere del poder hacer una mirada retrospectiva, de reconocerse y reconocernos en los trayectos educativos que tradicionalmente nos han ido constituyendo desde perspectivas hegemónicas configurándonos como *alumnos*.

El ejercicio de la ciudadanía universitaria no es un pasaje lineal entre ser alumno a ser estudiante sino que se constituye en un movimiento dialéctico. Para ello trabajamos en habilitar/nos un reconocimiento de las huellas que los discursos hegemónicos han instaurado en ellos y nosotras, lo que implica poner en cuestión los modos y las tradiciones que marcaron los propios recorridos escolares.

La mirada reproductora constituye el objeto de las rupturas que proponemos a través de la reflexión como horizonte en el campo de la Formación docente.

El proceso en que el alumno deviene estudiante implica una transformación subjetiva centrada en la construcción de autonomía. No obstante esta ruptura es percibida de manera amenazante. Una situación que nos permite interpretar lo explicitado fue la siguiente. Durante el desarrollo de una temática referida a los procesos educativos, la memoria y nuestro pasado reciente, nuestra propuesta consistió en invitar a las estudiantes a reflexionar en una dinámica de trabajo grupal mediada por lectura bibliográfica. Las respuestas de las estudiantes fueron silencios. Ante nuestra insistencia, una de ellas expresa: *"lo que pasa es que ustedes nos dicen que hablamos desde el sentido común".* Estas situaciones nos interpelan respecto de cómo significan las estudiantes la construcción del conocimiento y de nuestros modos de intervención en esos procesos. Una de las maneras de poner en palabras estas significaciones es la de "universo de lo desconocido". Podríamos pensar que se trata de una expresión que en la cotidianeidad de ingresantes a la universidad es esperable dada la distancia que separa la propuesta académica de sus trayectorias educativas escolares. En éstas, suele ser habitual que los modos de relación con el conocimiento configuren subjetividades más cercanas a la *alumnidad*. Sin embargo, estos escenarios se reproducen a lo largo del trayecto de formación en Investigación Educativa, aun en estudiantes más avanzadas en su formación, quedando entrampadas en esta lógica de relación con el conocimiento. Algunas de las textualidades que podemos interpretar en este sentido explicitan: "*nunca tuvimos un parcial así*", *"nosotras nunca tuvimos una materia así*" (estudiantes de segundo año); "*me equivoqué de carrera, tendría que haber elegido común*" (estudiante de cuarto año refiriéndose al Profesorado en Educación Primaria).

Los espacios parecen ser percibidos como ajenos, lejanos, vacíos, donde el transitar se vuelve "desacompasado" y las prácticas enajenadas. Poder romper con este sentido implica re-significar y hacerlos habitables, en palabras de Sandra Nicastro "produciendo subjetividades situacionales".

Investigación Educativa requiere del sostenimiento de otros espacios que aporten a la construcción de conocimiento académico. Como por ejemplo, el espacio de Epistemología, que sienta las bases del lugar del conocimiento científico, su construcción histórica, posibilitando comprender los distintos posicionamientos epistemológicos en la construcción de conocimiento y en las prácticas docentes y pedagógicas. También las cátedras del trayecto pedagógico que otorgan las bases del trabajo específico del oficio magisterial y los espacios que otorgan marcos conceptuales específicos para pensar los procesos educativos situados. Sin embargo, podemos observar que esta articulación pretendida se desdibuja en las prácticas académicas. Es significativo escuchar a estudiantes expresar: *"A esta cátedra yo no la entendí"* (después de no aprobar el parcial), *"para mi están todos muertos y son todos hombres*" (refiriéndose a los autores, de los textos que componen la bibliografia). Estas vinculaciones con el saber son descontextualizadas, deshistorizadas, se re-trabajan a partir de la reflexión de sus propios procesos de construcción y deconstrucción de conocimiento, donde visualizamos que hay un reconocimiento de sus trayectos comenzando a pensarse dentro de la universidad como estudiantes que se comprometen, ética y políticamente como lo expresan las siguientes textualidades, *"vamos chicas, no seamos hipócritas, qué quieren estudiar ocho hojas como nos dan en…* (nombra la cátedra) *a mí me da vergüenza estudiar ocho hojas para un parcial", "cuando leí el trabajo que hice en primer año no sé cómo me lo aprobó"* (estudiante de cuarto año).

Nuestras estudiantes transitan el espacio con miradas que significan la investigación como una "llave", un "puente", un "libro"… imágenes que nos remiten a una posibilidad, a una apertura a otros mundos posibles. La investigación puede mostrarles algo, puede ayudarlos a "cambiar algo" de la realidad educativa. Esas significaciones se tensionan con otras que remiten a soluciones mágicas, a recetas, a modos de instrumentalización de *prácticas pedagógicas* escindidas de las *prácticas docentes* (Achilli, 2000).

Desde una perspectiva crítica sostenemos la necesidad de construir perspectivas que permitan a los estudiantes superar miradas dicotómicas acerca de las prácticas educativas, sus escenarios y sujetos.

La reflexión es una *llave* que abre nuevos horizontes, que vivifica y renueva, en tanto nunca es repetición ni rutina sino apertura de sentidos y posibilidades de creación en torno a los vínculos pedagógicos y a los procesos de construcción y apropiación de conocimientos. Ésa es la fuerza que nos sostiene en el acto de *educar y de educarnos*, tomando prestadas las palabras del maestro Freire.

Esto nos convoca a repensar nuestras prácticas, a gestar instancias de discusión y reflexión con equipos docentes de otras cátedras, profundizar en las problemáticas y pensarnos colectivamente, con el desafío de contribuir a una mayor integración curricular que favorezca la formación de un trabajador de

la cultura crítico y comprometido socialmente que produzca conocimiento a partir de sus prácticas.

Los debates que nos debemos como colectivo docente encierran la necesidad de preguntarnos de qué modo se constituyen esos núcleos que aparecen como inaccesibles a los estudiantes, que los ubican en una confrontación con propuestas pedagógicas en las que pareciera producirse un tránsito lineal, sin obstáculos ni dificultades, pero también sin huellas… ¿Cómo posibilitar el cuestionamiento de la *alumnidad*, la ruptura con lo heredado, otorgando las herramientas para transitar el recorrido con todo lo que conlleva, miedos, errores, obstáculos…?

Discontinuidad con el sentido común, con las prácticas reproductivas, continuidad para sostener procesos y armar bagajes de **herramientas** conceptuales que creen nuevos modos de mirar, en esa tensión se juega el sentido de nuestra práctica pedagógica.

Recuperamos los aportes que nos propone Elena Achilli (2001) en relación a las *tensiones* que atraviesan la enseñanza de la investigación y que son constitutivas de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- Apropiarse conceptualmente de las cuestiones metodológicas de los procesos de investigación y, a la vez, criticarlas, re-crearlas, inventarlas en el proceso de investigación.
- Transmitir la necesidad de sistematicidad, rigurosidad y no neutralizar la imaginación y creatividad de quienes están "aprendiendo" a investigar.
- La idea de transmitir las complejidades y dificultades del oficio del investigador -para evitar reduccionismos o simplificaciones en el conocimiento de los procesos sociales y educativos- y no inhibir, ni generar un permanente estado de confusión.
- Romper con los *empirismos* a que puede llevar el *trabajo de campo* y las dificultades de construir tramas conceptuales que posibiliten integrar y relacionar la información.
- Ciertas pertinencias de la *escritura* de Proyectos o Informes de Investigación y la anulación de los estilos personales.

A modo de cierre

Lo desarrollado hasta aquí es un intento de mostrar cómo nuestras prácticas docentes y pedagógicas son interpeladas permanentemente desde la situacionalidad por los modos en que nuestros estudiantes transitan las cátedras Investigación Educativa de los profesorados. Esto nos ha llevado a compartir con ellos, en el espacio de las cátedras, reflexiones y debates.

Sintetizando, la Investigación habilita a resignificar la realidad socio-educativa, otorgarle nuevos significados, en tanto nos permite agudizar la mirada para objetivar nuestras prácticas docentes en la universidad. Desde perspectivas cualitativas, accedemos al universo simbólico de los actores institucionales, desnaturalizando lo obvio, abordando "lo documentado y lo no documentado" (Achilli, 2000), interpretando y problematizando lo real en vistas a su transformación.

Desde nuestras convicciones sostenemos la implicancia ética y política de formar docentes que tengan la osadía de la transformación de los paisajes educativos, en palabras de Denise Najmanovich "desamurallando la educación".

Notas

[1] Nos referimos a Investigación Educativa, Investigación Educativa I Contextos y Prácticas Educativas, Investigación Educativa I Contextos y Prácticas Educativas en el Espacio Social Rural, Investigación Educativa II, Investigación Educativa II Escuelas y Cotidianeidad, Investigación Educativa II Escuelas y Cotidianeidad en el Espacio Social Rural e Investigación Educativa II. Prácticas de Enseñanza y Cotidianeidad. Investigación Educativa II. Prácticas de Enseñanza y Cotidianeidad.

en el Espacio Social Rural.

[2] Plan de Estudios 2010. Profesorado de Educación Primaria. Res. N° 1828/10 UADER. Pág. 21.

[3] Resolución 1828/10 FHAyCS Profesorado de Educación Primaria. Pág. 36. Resolución 932/11 FHAyCS del Profesorado de Educación Inicial. Pág. 32-33.

[4] Bourdieu, Chamboredon, Passeron (2008): "*El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*". Editorial Siglo Veintiuno. Editores Argentinos.

Referencias bibliográficas

Achilli, Elena (2000) "Investigación y formación docente". Rosario: Laborde Editores.

Achilli Elena, Programa de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación. Postítulo en Investigación Educativa. Universidad Nacional de Córdoba. Módulo III: Metodología y Técnicas de Investigación. Año 2001

Cullen, Carlos (2004) "Perfiles ético-políticos de la educación". Buenos Aires: Ed. Paidós.

Diker, G. "Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias". En Frigerio y Diker (coords.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*". Ediciones Novedades Educativas. Colección Ensayos y Experiencias Nº 52, febrero 2004.

Dussel Inés, Gutiérrez Daniela (comp.). (2006) "Educar la mirada". Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Ed. Manantial. Flacso Argentina. Fundación Osde.

Hassoun, J. (1996). "Los contrabandistas de la memoria." Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Najmanovich, D. Desamurallar la educación: hacia nuevos paisajes educativos. Disponible en: www.denisenajmanovich.com.ar

Pérez de Lara, N., "Escuchar al otro dentro de sí". Curso *Experiencia y Alteridad en Educación*, tercera cohorte 2006 FLACSO.

Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (2009) "*Experiencia y alteridad en educación*". Ed. Homo Sapiens. Santa Fe.

Experiencia de formación pedagógica y Sindical UNIPE-CTERA: Diplomatura en Sistematización y Análisis del trabajo docente

María Inés Oviedo (UNIPE), Provincia de Buenos Aires
Laura Mombello (UNIPE), Provincia de Buenos Aires
María Isabel Ortega (CTERA), Provincia de San Juan
Marta Suarez (CTERA), Provincia de Buenos Aires
Miguel Duhalde (CTERA), Provincia de Santa Fe
Patricia Moscato (UNIPE), Provincia de Santa Fe
Miguel del Campo (UNIPE), Provincia de Buenos Aires

Presentación

La Diplomatura propuesta toma en consideración los intereses comunes que encuentran la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y el Laboratorio de Investigación de Prácticas Profesionales (LAbIPP) dentro del marco de cooperación establecido entre la primera y la Universidad Pedagógica (UNIPE). Estos intereses comunes se centran en la intencionalidad de producir conocimiento sobre el trabajo docente en las dimensiones por el que este se encuentra constituido: organización del trabajo, organización escolar y organización curricular. Consideramos que una diplomatura que permita a los cursantes analizar y registrar las diversas experiencias escolares y las prácticas de enseñanza en ellas inscriptas permitirá una mejor apropiación de los saberes producidos en el proceso del trabajo docente y, con ello, un desarrollo de su poder de acción e intervención en las escuelas.

Esta instancia de formación basada en procesos de sistematización e investigación de las prácticas de enseñanza permitirá que los educadores y educadoras puedan contar con herramientas para la elaboración de diagnósticos sobre los principales nudos problemáticos para la generación de propuestas alternativas de intervención en el proceso de trabajo.

Con esta Diplomatura se brinda a los docentes en ejercicio, un conjunto de herramientas analíticas para la indagación colectiva de una de las principales dimensiones del trabajo docente como son las prácticas de enseñanza y se propicia la exploración de géneros discursivos que puedan hacer comunicables aquellos saberes producidos en el proceso de indagación. Consideramos que la comunicación de estos saberes resulta indispensable en el proceso de constitución de un colectivo de trabajadores docentes.

En ese sentido, la Diplomatura trata de inscribirse en una línea formativa diferente a la formación continua que se limita a actualizar contenidos de enseñanza o proponer formas modélicas de intervención didáctica. Intenta, más bien, proponerse como una aproximación a la formación en alternancia, se trata de realizar análisis conjuntos con el colectivo de trabajadores de la educación en los cuales se expliciten los modos con los que los docentes conceptualizan la acción frente a los obstáculos epistemológicos y didácticos a los que se enfrentan. De esta manera, la discusión entre pares se hace posible y permite avanzar al grupo de trabajo haciendo comunicable las opciones para la acción efectiva. Se trata de proponer herramientas analíticas que permitan a los docentes comprender su acción situada, discutirla entre pares y formular posibles variantes que una situación pedagógica podría haber tenido para de esta manera ampliar las posibilidades futuras de acción.

Consideramos también que tomar el trabajo docente como unidad de análisis permitirá construir conocimientos acerca de cómo en la organización curricular encarnada en las prácticas de enseñanza efectivas se entrecruzan las problemáticas referidas a la organización escolar y la organización del trabajo. En ese sentido, el registro y la sistematización de experiencias pedagógicas constituyen herramientas que permiten al colectivo docente posicionarse como enunciador del proceso de trabajo y comunicar los conocimientos construidos en él.

Entendemos, entonces, que la Diplomatura que actualmente se encuentra en pleno desarrollo, podrá generar y, de hecho los está generando, espacios de trabajo colaborativo de investigación de las prácticas de enseñanza entre docentes de una institución, entre profesores de práctica y practicantes, entre profesores de la Diplomatura y docentes cursantes, como así también de las prácticas sindicales de los participante. El análisis colectivo de las prácticas y el registro de las experiencias realizadas en los luga-

res de trabajo, constituye una oportunidad privilegiada para la revisión de la relación de los docentes con las propias prácticas pedagógicas y sindicales.

Desarrollo

La experiencia de la Diplomatura se plantea los siguientes ***objetivos generales***

•Propiciar el análisis del proceso del trabajo docente en sus dimensiones de organización escolar y curricular.

•Dar a conocer sistemas y herramientas de sistematización de experiencias y análisis de las prácticas de enseñanza.

•Promover la discusión en el colectivo de trabajadores docente acerca de los saberes puestos en juego en las clases efectivas de enseñanza y en sus distintas intervenciones en instituciones concretas.

Además de estos objeticos generales, en esta experiencia de formación e investigación acerca del trabajo docente, se plantean ciertos objetivos más específicos que pretenden que los docentes participantes logren, entre otras cosas, identificar y analizar las dimensiones de organización del trabajo, de organización escolar y de organización curricular en las prácticas de enseñanza; conocer distintas perspectivas acerca del análisis de las prácticas de enseñanza; ejercitar distintas alternativas de registro de las prácticas efectivas de enseñanza; identificar problemas de enseñanza relevantes para la discusión entre pares; y también comunicar y compartir sus análisis a través de producciones que pongan en juego diversos géneros discursivos.

Esta propuesta se identifica con un dispositivo de formación en el cual el trabajador docente se asume como sujeto de su propia formación. Esto supone la construcción de conocimiento de la práctica del trabajo en función del análisis crítico de esta realizado en y por el diálogo e intercambio entre experiencias concretas y perspectivas teóricas.

Este dispositivo parte de una serie de supuestos, que es necesario explicitar, se supone que:

-el trabajo docente implica un posicionamiento político pedagógico, ya que la escuela como institución social y socializante se encuentra atravesada por las tensiones del momento histórico-político-social en el que se inscribe;

-el trabajador docente es un intelectual, transformativo crítico y reflexivo, portador de cultura, transmisor y creador de cultura;

-el conocimiento es producto de una construcción personal, social e histórica;

-la práctica docente implica complejidad y está compuesta por un conjunto de procesos complejos y multidimensionales. La práctica excede la definición clásica que la asimila exclusivamente a las prácticas de la enseñanza y a la tarea de "dar la clase";

-la enseñanza, es una práctica socialmente construida, contextuada socio-históricamente, cargada de ideología e intereses que la determinan;

-La formación profesional en la docencia se lleva a cabo en un largo trayecto que se inicia en nuestras propias experiencias como alumnos primero, como docentes luego. Allí comenzamos a internalizar concepciones, creencias, teorías acerca de qué es enseñar, qué es aprender, qué evaluar, para qué sirven las escuelas, entre otras, las que influyen fuertemente en la manera en que asumimos nuestra práctica. La formación, en este sentido, es búsqueda, es una dinámica que activa en cada persona un proceso de desarrollo individual para encontrar sus propias formas. Implica necesariamente la existencia de otros, que se constituyen en "mediadores", en formadores. La formación es "un trabajo sobre sí mismo", situación que requiere de espacios, tiempos y un distanciamiento con la realidad del quehacer profesional y del sí mismo.

Estos supuestos subyacen en la estrategia de construcción de la estructura curricular que considera tres ejes relacionados: **formación histórica-política-social, formación política pedagógica y producción de conocimiento**. Cada uno de estos ejes configuran un módulo de estudio, pero no se circunscriben a ellos sino que permean las temáticas que constituyen los contenidos a ser abordados, por lo que el Trabajo Final de Integración conllevará el tratamiento de los tres ejes considerados en el trayecto formativo.



Las **características principales** de la carrera son:

Título que otorga: Diplomado universitario en sistematización y análisis del trabajo docente.

Duración: un año

Perfil del Egresado: El egresado de la Diplomatura estará en condiciones de formar equipos de trabajo en sus escuelas para identificar y analizar problemas de la enseñanza y proponer alternativas de acción.

EJE	UNIDAD CURRICULAR	CARGA HORARIA	CRÉDITO	CURSADA
1. Formación Histórico-político-social	Dimensiones del trabajo docente	64	8	Anual
2. Formación Político-Pedagógica	La dimensión curricular en el trabajo docente	64	8	Anual
3. Producción de conocimiento pedagógico	El trabajo docente como campo de investigación	64	8	Anual
1, 2 y 3	Tutorías de Trabajo Final de Integración	64	8	
TOTAL		256	32	

ESTRUCTURA CURRICULAR

La cursada de los módulos de la Diplomatura se extiende durante nueve meses, es de carácter semi-presencial con un encuentro mensual de 12 horas de duración distribuidas en dos jornadas y con interacción en el campus virtual de UNIPE. Todos los espacios formativos tienen la dinámica de seminario-taller posibilitando de esta manera la discusión e intercambio de bibliografía y experiencias. Se prevén tutorías específicas para acompañar el proceso de análisis conjunto y de escritura del trabajo de integración final.

Módulos

Dimensiones del Trabajo docente

Objetivos:

-Reflexionar acerca de las relaciones escuela-sociedad desde las teorías críticas.

-Comprender la complejidad del trabajo docente y las dimensiones fundamentales que lo atraviesan.

Temáticas:

Estado - Educación: Relaciones sociales, culturales y políticas.

Sistema Educativo - Políticas Públicas - Escuela. La política educativa y la política laboral. La autonomía de la profesión docente. Proceso colectivo de trabajo docente: organización del trabajo docente, organización escolar y organización curricular. Trabajo docente y producción de conocimiento.

La dimensión curricular en el trabajo docente

Objetivos:

-Analizar la dimensión curricular en el trabajo docente

-Recuperar las prácticas docentes como lugar de producción de conocimientos.

-Indagar acerca de las relaciones entre didácticas específicas y prácticas de enseñanza

Temáticas

La centralidad de la dimensión curricular en el trabajo docente. Aportes a la producción de conocimientos pedagógico- didáctico. Producción del saber docente en los procesos de trabajo institucionales. Prescripción curricular y prácticas docentes. El docente como productor de conocimientos: recuperación del saber de los docentes entorno a sus prácticas. Identificación de clases de situaciones de aprendizaje construidas por los docentes

El trabajo docente como campo de investigación.

Objetivos:

-Conocer distintas formas de registro y sistematización de prácticas docentes

-Analizar en forma colectiva distintas prácticas de enseñanza.

-Producir escritos que den cuenta de los conocimientos construidos en las prácticas de enseñanza analizadas

Temáticas

Trabajo docente-prácticas docentes: categorías en tensión. Trabajo docente y las perspectivas de análisis. Saberes que circulan en las prácticas docentes: las prácticas de enseñanza como lugar de cruces entre las dimensiones de organización de trabajo, organización escolar y organización curricular. El lugar de las propuestas editoriales en relación con el trabajo docente. Estudio de casos. Las formas de registro: de la observación y las notas de campo al desarrollo del dispositivo de análisis de las prácticas. El registro audiovisual en la recuperación de las huellas del trabajo docente. Sistematización y análisis de experiencias. La escritura como construcción y comunicación de conocimiento sobre el trabajo docente.

Estado de avance

En esta experiencia que ya promedia los cinco meses de su implementación se convocan más de 160 los compañeros y compañeras que provienen de la mayoría de las entidades de base de la CTERA. En su mayoría son delegados y delegadas gremiales que se encuentran realizando actividades tanto en el sindicato, como en las escuelas.

Ya es posible visualizar importantes avances reflexivos que los participantes comienzan a realizar acerca de su propio trabajo docente. Reflexiones que se ven favorecidas por las distintas estrategias didácticas que se despliegan en el transcurso de la carrera y que se concretan en los encuentros presen-

ciales a través de las actividades en taller y/o a través de las actividades que se convocan desde el campus virtual de UNIPE tales como los foros, la resolución de trabajos prácticos y parciales correspondientes a los distintos módulos.

Gracias a esta diversidad, este espacio de producción colectiva presenta la posibilidad de poner en diálogo problematizador distintas perspectivas que cruzan no solo las particularidades propias de cada provincia sino también las distintas miradas sobre el trabajo docente que se generan desde los distintos niveles y modalidades del sistema, es decir, desde distintos puestos de trabajo.

El diálogo problematizador se reaviva en las distintas instancias de reflexión y de debate que llevamos adelante nos encuentra en un proceso que posibilita construirnos como trabajadores reflexivos y críticos, poseedores conocimientos profundos sobre las dimensiones que permean nuestro trabajo. Esto se constituye en una excelente posibilidad para posicionarnos mejor y dar pelear por las modificaciones profundas que la organización trabajo, la organización curricular y la organización escolar necesitan para ser cada vez más efectivas, democráticas y justas.

Al momento podemos concluir, provisoriamente, que esta experiencia de formación ha significado una importantísima posibilidad para la confluencia de las perspectivas sindicales y académicas a la hora de pensar en modos alternativos de organización para la formación acerca del trabajo docente en los nuevos escenarios.

Bibliografía [de uso para el cursado de la Diplomatura]

Achili, E. (2000) *Investigación y Formación docente*. Rosario: Laborde Editor

Achilli Elena (2005) *Investigar en antropología social, los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor

Barnechea, M.M. y otros (1994). *La sistematización como producción de conocimiento*. Taller permanente de Sistematización. Perú: CEAAL

Bronckart, Jean - Paul (2007). "Por qué y cómo analizar el trabajo docente". En: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cahour, B; Licoppe, C (2010) "Confrontaciones a los rastros de su actividad". En *Revue d'anthropologie des connaissances 2/2010*, *4*, (2), p. 1-11

Cassany , D. (1991) "Teorías sobre el proceso de composición" y "La prosa de escritor y de lector". En: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós, P. 119-127 y 129-140.

Cassany, D. (2007) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.* Barcelona: Editorial Graó.

Carlino, P. (2009) "Màs allá de lo académico: Desarrollo profesional de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y la escritura en todas las materias". En: *Lectura y escritura de textos académicos*. Textos 50. Editorial Grao.

Clot, I, Fernandez (2007). Entrevistas en auto-confrontaci-ón: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, *3* (1), p 15-19

CTERA (2004) *La escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Coria, Adela y Edelstein, Gloria (2002)."Las prácticas docentes en proceso de formación". *Revista Páginas, Nº2*, Publicación Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades UNC. Noviembre 2002.

Domínguez de Rivero, M. (2007) "El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente" UPEL. *Sapiens. Revista universitaria de educación*, año 8, nro.2.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf

Ezpelela, Justa (1992). "El trabajo docente y sus condiciones invisibles". *Revista Nueva Antropología*. Disponible en http://redalyc.uaemex.mx/pdf/159/15904203.pdf

González, Héctor, Vilma Pantolini y Marta Suárez. *¿Cómo se nombra el trabajo que hacemos?*, mimeo.

Negrín, Marta. (2009). "Los manuales escolares como objeto de investigación", en: *Educación, Lenguaje y Sociedad*. General Pico, Vol. 6, N.º 6, diciembre, EdUNLpalm, Miño y Dávila, pp. 187-208.

Sacristán, G.(1997). *Sentido y Utilidad del conocimiento y de la Investigación en la práctica pedagógica.* Buenos Aires: Docencia y Cultura Escolar.

Rockwell, Elsie (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural". *Interações*, jan-jun, año/vol. V, número 009, Universidade São Marcos, Sao Paulo, Brasil, pp. 11-25 disponible en http://redalyc.uaemex.mx/pdf/354/35450902.pdf

Rickenmann, R (2007) "Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elemento para la construcción de identidad profesional". *Eccos*. 9, (2), p. 435-463

Ruiz Bikandi, U. "La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo. Análisis de una entrevista". En: Camps, A. (Coord.). *Diálogo e Investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Graó.

Sensevy, G ; Mercier, A (2007). Capítulo 1: Categorías para describir y comprender la Acción Didáctica. En *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes Pur. (Traducido por Ducue, J ; Rickenmann, R. (2009 Universidad de Antioquia y Universidad de Ginebra.)

Theureau, J (2010) Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action"», *Revue d'anthropologie des connaissances* vol. 4, n° 2 pp. 287-322 (Traducido por UNIPE) Recuperado (en francés) el 10 de abril de 2012: http://www.cairn.info/revueanthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm

Las ESJAS en la formación docente: una materia pendiente

Profesor: Nuosci, Manuel Horacio
Esc. Esja N° 155 "Supremo Entrerriano". Pná. E.R
horacionu66@hotmail.com

Existe en el imaginario de los institutos de profesorado o universidades, la idea de que nuestra formación docente debe estar destinada, a una preparación para el ingreso a instituciones de nivel medio, ya sean públicas o privadas, con estudiantes cuyo rango etario estaría ubicado en pre-adolescencia y adolescencia, con variados capitales culturales. Esta representación circulante en el campo académico sobre nuestro futuro campo laboral, invisiviliza de manera arbitraria ya sea a través del discurso y fundamentalmente por medio del curriculum, a una modalidad especifica dentro del sistema educativo formal, que cuenta con un vasto recorrido histórico, y que se encuentra en constante crecimiento exponencial, esta modalidad son las escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos, denominadas actualmente ESJAS.

Como docentes que hemos transitado el Profesorado en la universidad pública, sabemos que en el curriculum universitario, la enseñanza orientada hacia la modalidad de jóvenes y adultos se halla ausente, llamando la atención, su escaso o nulo tratamiento en las materias del tronco pedagógico, las cuales debieran de presentar a la modalidad como una alternativa posible para su abordaje, y específica para su estudio, brindando no solo contenidos teórico referidos a la didáctica, sino además, practicas que den cuentan de las instancias metodologías que son necesarias, para el logro de una mejor intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de nuestra experiencia por el recorrido académico y nuestro trayecto laboral en la modalidad, podemos reconocer, una ausencia de vínculos, que analizados con mayor rigurosidad se transforma en una problemática, la cual es "**La invisibilización, tanto en el curriculum universitario, como en los discursos didáctico-pedagógicos, de la modalidad Esja"**

El olvido en los centros de profesorados, de una de las modalidades tradicionales del campo educativo, como son las escuelas para adultos, es histórico, y a mi entender no es inocente ni despolitizado, aunque no es el motivo del presente trabajo, indagar sobre las razones de su alejamiento de las políticas educativas estatales.

El objetivo primario de mi trabajo, estaría dado con la presentación del problema planteado al comienzo, así como también en la descripción de las características generales y a su vez singulares de la modalidad, haciendo una resumida mención a las prescripciones que recomienda el curriculum de las Esjas, para la enseñanza de las materias perteneciente a las Ciencias Sociales.

Las aspiraciones generales, en el marco de expectativas futuras, seria la concreción de manera sistematica, de prácticas educativas con los estudiantes de los profesorados, de forma tal, que estas experiencias áulicas puedan servir, para el análisis reflexivo en el marco de futuras investigaciones sobre la modalidad, procurando que los mismos, puedan ser incorporados en el curriculum universitario, en materias de didáctica general o especifica.

A quienes enseñamos

El docente que recién ingresa a la modalidad Esja, se encontrará escaso de competencias y/u herramientas, para comenzar a trabajar en un campo educativo que se halla conformado por sujetos diversos, que presentan problemáticas complejas, entre las cuales podemos mencionar la *pobreza educativa*, categoría que hace referencia a que "*En dicha situación se hallan, no solo razones socioeconómicas y políticas, sino también aquellas propias del sistema educativo, que en sus tramos iniciales reproduce desigualdades (expresadas en un el fracaso escolar de determinados sectores de la población) y que la educación de jóvenes y adultos no parece superar*"[1]. Es deseable que en el marco de políticas educativas inclusivas, la complejidad de la modalidad se haga presente en los centros de formación docente, así como también en capacitaciones, cursos, postítulos, cuyas temáticas por el momento no abordan la situación de las Esjas.

El universo complejo al que hacemos referencia de la modalidad, también está dado por algunas características propias como ser:

Diferencias de género: Lo cual lleva a romper en muchos casos, con viejas tradiciones patriarcales que se hallan consolidadas socialmente, que naturalizan roles determinados a los géneros, ubicando a la mujer adulta, en el ámbito doméstico únicamente, aquí el docente juega un papel fundamental en la fractura de los sentidos comunes anclados sólidamente entre muchos estudiantes, debiendo romper con rasgos culturas fuertemente machista.

Diversidad etaria: teniendo en cuenta que en muchos casos, se puede ingresar a partir de los 16 años, el incremento de adolescentes en los últimos años ha sido significativo, este interés por parte de adolescentes y jóvenes en ingresar a las Esjas, nos hace reflexionar y preguntarnos ¿Porque muchos adolescentes abandonan la escuela media, para insertarse en la modalidad adultos?, la respuesta primera y de sentido común, sería porque desean obtener el título en menor cantidad de años, desde esta mirada unidireccional, entendemos que la responsabilidad de la elección recae únicamente en el joven, omitiendo otros motivos, en los cuales podrían haber razones de índole institucional, educativa, social, familiar, que forzaron a la toma decisión.

Luego de su ingreso a la modalidad, el joven u adolescente, comienza a convivir por primera vez, de manera áulica, con personas adultas, estas relaciones no siempre son del todo armoniosa, teniendo el docente que ser capaz de mediar en esta tensión, para evitar fundamentalmente las conformaciones de islas áulicas, que inhabilitan los vínculos inter-etarios y profundizan aun más, las diferencias objetivas.

Condiciones socio–económicas: La mayoría de lo que asisten a esta modalidad provienen de contextos desfavorables, en condiciones de *múltiples pobrezas*, empleamos esta categoría propuesta por la investigadora M.T. Sirvent, porque que es la que mejor se ajusta para describir la situación que padecen una amplia parte de la población que concurren a las Esjas, y nos permite mirar y analizar, no solo *"Las carencia básicas y obvias, como trabajo, vivienda, salud, y educación, la palabra pobrezas en plural hace mención a las necesidades no tan obvia, como ser necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento, y la necesidad de participación social y política"*[2]. En muchos casos, son sujetos que han sido marginados o excluidos del sistema social y educativo, fundamentalmente por políticas de estado, de neto corte neoliberal, implementadas principalmente en la década de los noventa, advirtiéndose actualmente mejores posibilidades en materia de inclusión educativa, formando parte de las rupturas con el pasado, pero en otros casos se dejan ver sus continuidades, como ser la invisibilizacion de la modalidad en los profesorados, que es el tema de la ponencia.

Diferentes saberes y experiencias de formación: Los saberes previos de los estudiantes insertados en la modalidad, constituyen fuertes disparadores a la hora de enseñar, conocerlos implica evitar caer en discursos homogeneizadores y totalizadores con respecto a la enseñanza, que tienden por un lado a simplificar, pero por el otro lado excluyen, en la medida que el conocimiento es infantilizado o negado, por supuesto que obstaculizan los saberes..

Motivaciones, intereses y expectativas diversas respecto de su escolaridad: algunos asisten, pensando en mejorar su condición socio-económica, otros por desafíos personales y asignaturas pendientes, algunos para elevar su estima, y otros con la intención de poder insertarse de una manera más digna en el mundo laboral. Aquí el docente juega un rol fundamental a la hora de no ubicar el ingreso a la universidad como el logro máximo, traduciéndose en un fracaso, su no ingreso. Esta distinción, muy relacionado con la cuestión de clase, jerarquiza lo académico por sobre las demás actividades, esta concepción impide reconocer el valor social y complementario que posee, tanto el trabajo manual, como el intelectual, para el buen desarrollo comunitario.

Problemáticas sociales que los afectan. Embarazos a temprana edad, adicciones, desempleo, precariedad laboral. Estas dificultades, también pueden traducirse en ventajas para el docente, siempre y cuando este decidió a trabajarlas colectivamente e interdisciplinariamente, procurando presentárlas dentro de un contexto socio histórico, posible de ser transformado, escapándole a la visión fatalista de la vida, que nos intenta mostrar a la realidad como algo inevitable e imposible de ser modificada. Temas como aborto, represión policial, adicciones, violencia contra las mujeres, que en otras modalidades se haría difícil su tratamiento, en las Esjas cobran una resignificación interesante, por ser en muchos casos experiencias vividas, donde las temáticas encuentran sentido, por motivaciones propias de los alumnos

Contextos institucionales: Un aspecto a considerar, es en donde se hallan ubicadas las Esjas, en este sentido tenemos que hacer referencia a que las misma, siempre se encuentran en edificios pertenecientes a otras modalidades, generándose un falta pertenencia, que agudiza los sentidos de privación con que asisten algunos estudiantes, es la sensación de estar como "de prestado", procurando en

todo momento cuidar lo perteneciente a "otros", a esta situación de precariedad, le debemos sumar la falta de elementos y recursos disponibles, con los que si cuentan los otros niveles por ejemplo: TV, videograbadoras, mapas, fotocopiadoras, teléfono, etc., ya sea por fondos provenientes del estado, o por cooperadoras de padres que facilitan el acceso a los bienes mencionados.

En contexto de procesos judiciales: Donde algunos estudiantes, deben asistir a la escuela, por el cumplimiento de una pena o sanción, como es el caso de la probation. Son situaciones que nos interpelan fuertemente a los educadores, y nos hacen reflexionar sobre la acción fundamentalmente política de nuestra labor.

El curriculum y los que debemos enseñar

Adentrándonos en el curriuclum referido a la enseñanza de la historia, la cual forma parte de mi competencia, se puede distinguir el interés por el tratamiento de temas o ejes que son considerados fundamentales para su abordaje, como ser la construcción histórica de la ciudadanía, la alteridad, la democratización política y las de los medios de comunicación, la participación política, problemáticas que quizás para el docente novato, suenen como temas más vinculados tradicionalmente a la materia "Formación Ética y Ciudadana", pero que al formar parte de los ejes transversales de la modalidad, se hace imprescindible su conocimiento, si bien sabemos que son escasas las materias en los profesorados, que profundizan en estos aspectos.

Llama la atención por lo paradójico que resulta, que temas tan trascendentes y explicitados en el curriculum, como **ciudadanía, democracia, participación, derechos humanos**, no formen parte de una materia específica dentro del profesorado de historia, ni tampoco parte de una carrera disciplinar, como pudiera ser profesorado en "**Formación Ética y Ciudadanía**".

Otro cuestión que se nos presenta a los docentes de las ESJA, tiene que ver con la transposición didáctica, o la traducción del conocimiento científico al decir de Bruner, J., es decir, como el docente convierte el conocimiento científico en saber escolar, ante un estudiantado diverso y complejo sin variar los significados fundamentales del mismo, teniendo que tener en cuenta el escaso tiempo con el que dispone, el cual es mucho menor si se lo compara con el que cuentan las escuelas de nivel medio, que poseen un trayecto de 6 años, además de una mayor carga horaria. La modalidad educativa nocturna, se cursa solamente en 3 años, variando considerablemente la cantidad de horas, según la orientación institucional elegida, reduciéndose la carga horaria a solamente una hora en materias como historia o geografía, siendo que el abordaje temático debe girar en torno a la historia argentina contemporánea y la geografía argentina , estas disminuciones horaria se presentan en aquellas instituciones que optaron en orientaciones como ser Administración y Economía, o Turismo, que una gran cantidad de Esjas han escogido últimamente, pensando ilusoriamente, en la supuesta utilidad laboral que presenta el rubro de los servicios.

Ante este cuadro situacional, complejo y problemático, considero que resulta de interés que las instituciones formadoras de docentes, ya sean institutos o universidades, incluyan en los curriculum tanto didácticos pedagógicos, como disciplinares, a la modalidad Esja en sus contenidos, de manera tal, que los futuros docentes , puedan contar con los conocimientos necesario que la especificidad reclama, de no ser así, seguramente seguiremos reproduciendo las desigualdades en el campo educativo, que privilegia a una modalidad determinada, por encima de otra.

El presente trabajo pretende ser en síntesis, un aporte a la mejorara de las practicas de la enseñanza y del aprendizaje, tanto en los niveles superiores, como para la modalidad especifica de las Esjas.

Por ultimo deseo afirmar, que los docentes jamás debiéramos dejar de perder el **optimismo,** lo cual no significa voluntarismo pedagógico u optimismo ingenuo, sino mas bien poder percibir las dificultades de la situación, y a su vez creer que puede existir un futuro mejor, asumiendo el compromiso de intervenir colectivamente para el logro de ese ascenso, para ello no existen recetas únicas y universales, pero si debemos por lo menos contar, con la arcilla que nos posibilite moldear nuestra práctica docente.

"La verdadera satisfacción del educador seria que aquel a quien ha educado, le saludase como hombre libre y lo reconociera como su educador sin ser, con ello, su vasallo." ***P.Meirieu***

Notas

[1] La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. María Teresa Sirvent

[2] La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. María Teresa Sirvent

Bibliografía

Achilli, Elena (2000) *Investigación y Formación Docente*. Argentina. Ed. Laborde.

Bruner, Jerome; "*Realidad mental y mundos posibles*", traducción de Beatriz López,, Editorial Gedisa, Barcelona, (2004).

Chevallard, Yves; "*Transposición Didáctica, del saber sabio al saber enseñado*", Aique (1998) 3ra. Edición

Llosa, Sandra; Sirvent, María Teresa; Toubes, Amanda; Santos, Hilda; Badano, María del Rosario; Homar, Amalia (1999)"*La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina*"

Morín, Edgar (2001). de pag web: www.paginasprodigy.com-peimber-7saberesmorin.pdf.

"Los siete saberes necesarios para la educación del futuro."

Pages Blanch, Joan, **"***Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia"* Teoría Didáctica de las Ciencias Sociales, Nº 4 (1999): 161-178 Universitat Autónoma de Barcelona - España.

Sirvent, María Teresa "*Poder, Participación y múltiples pobrezas: La formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, Políticas de ajuste y pobreza*." (1998).

Documentos

Diseños Curriculares de la Educación Primaria para Jóvenes y Adultos 2010.

Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos de Entre Ríos R 366/10.

Lineamientos Preliminares para las Escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Entre Ríos 2010

Mirada de formación

Borgetto Andrés – FHAyCS
Entre Ríos
andresborgetto@hotmail.com

Introducción

Pensar las instituciones es pensar sobre nuestras propias subjetividades y sus marcas. En momentos de turbulencia social, parecería que todo tendería a discutirse, a revisarse. Existe un proceso histórico dominado por la aceleración del cambio científico-tecnológico, la desaparición gradual del mundo del trabajo, la globalización económica y tecnológica y la mundialización de la cultura, que crean condiciones para decir que, los niños nacidos, por estos lares, durante los ochenta y noventa, han crecido en una escenario de profunda mutación en las pautas de socialización y los tipos de crianza[1]. Las instituciones tampoco escaparon a esta transformación. De ser reguladoras de los comportamientos y garantes de la construcción de un tipo de subjetividad –la estatal, diría Lewkowicz (2004)- pasaron a convertirse en *galpones* que no diferencian, simbólicamente hablando, el adentro del afuera.

Este artículo intentará desenvolver un determinado enfoque institucional, que procurará una mirada que desmonte un sinnúmero de explicaciones que ubican a las problemáticas institucionales en un orden natural y previsible. Nadie solo puede alcanzar la compleja trama de significación que rodea, da sentido, ubica un hecho social, nos dice Lidia Fernández[2]. De allí, continúa, que el conocimiento de lo institucional y su organización teórica sea siempre resultante de una práctica colectiva.

¿Cómo pensar la institución como ámbito del trabajo docente? Ante todo tendríamos que poder diferenciar entre organización e institución. Las organizaciones traducen las instituciones. De allí que nos podemos preguntar: ¿Qué traducciones hacen los colectivos al desenvolver su tarea? ¿Cómo intervienen en ese "texto" que producen? ¿Cómo se implican en el fenómeno social, institucional?

Preguntas, miradas, trayectos que tendremos que recorrer para tener una aproximación, siempre previsional, para pensar las instituciones en épocas de turbulencia social.

Desarrollo

La escena transcurre en una reunión plenaria de docentes del Profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER (Universidad Autónoma de Entre Ríos). Durante el ciclo lectivo 2011 se desenvolvieron sendas reuniones de autoevaluación institucional, que permitirían mirarnos como carrera y como facultad, en vistas a su definitiva normalización de la Universidad, prevista para el 2012. El planteamiento de autoevaluación había surgido de la gestión normalizadora de la Facultad, e intentaba resignificar la propia tarea y cuál era el estado de situación de las cátedras de la carrera de Educación Primaria[3].

En la reunión, los docentes intercambian, a modo de balance, el desempeño de las estudiantes del Profesorado del presente ciclo lectivo. Y las opiniones no se hicieron en esperar: *"No estudian", "Ya no tienen vocación", "Vienen a estudiar porque es una salida laboral segura." "Hay muchas madres, no les puedo andar pidiendo trabajos extras", "No puedo demorarme en los problemas de cada una, se atrasan, quedan libres, dejan…"*

En las expresiones aparecen, claramente, las distintas trayectorias de formación de las profesoras, además de un cierto tipo de cultura institucional de la facultad. Van apareciendo expresiones del mismo tenor, a lo largo de toda la reunión, sin ningún *filtro*. Hasta que una colega, arriesga, preguntando: *"¿Por qué creen que sucede todo esto?"*

Primero el silencio, luego las miradas, entre sorprendidas y atónitas. Y vuelve otro vendaval de expresiones: *"Nosotros hacemos lo que podemos." "Vienen muy flojitas de las secundaria." "Ya no son como las alumnas de antes." "No saben ni comprender un texto."*

Decíamos en la Introducción que un determinado enfoque institucional implica una mirada que desmonte, que desbroce ciertas coordenadas y explicaciones que se desenvuelven de las problemáticas que surgen en una institución. El enfoque institucional siempre implica una estrategia de problematización.

No tendríamos que buscar lo que anda mal sino ver qué variables entran en tensión. Esto es algo constitutivo de la organización. La organización tenemos que verla como brecha, como movimiento. Hay que pensar que esas variables están traduciendo cosas que no necesariamente son literales. Las variables muestran cosas, y esas cosas pueden ser de otro orden. ¿Qué pasa cuando en algunas organizaciones, algunos espacios o variables se repiten? Existe un sostenimiento de estas variables por parte de la institución y las hipótesis que tengamos se tienen que sostener en determinadas variables. Las relaciones posibles siempre las hará el que analiza, armándose otro texto, otra historia. Siempre se muestra un campo de resonancias –que es lo que está pasando- porque son regularidades que sostienen el entramado institucional.

En la formación trabajamos sobre relatos. No nos interesa qué es lo que pasa sino cómo cada cual, cada actor, significa su tarea. En todo caso, si me pongo en el lugar de analista, trataré de ayudar a construir algunos significados. Ser prótesis, al decir de Sandra Nicastro, para que alguien pueda pensar.

Entonces, ¿qué variables se pueden poner en juego al analizar esta escena de trabajo? Dos de ellas, parecen fundamentales: la trayectoria de formación y la cultura institucional

Un trayecto de formación tiene un tiempo en el marco de una institución, sin intentar abarcar todo lo que la inactualidad pone por delante, nos dice Nicastro S. (2009). La formación, aquí, aparece como un proceso inacabado. ¿Qué tiene que saber hoy un profesor del Profesorado? ¿Qué tipo de saberes son indispensables?

En las reuniones de profesores planteadas por el proceso de autoevaluación, recorrieron ciertas enunciaciones ya descriptas en la escena: *hoy ya no tenemos las alumnas de antes*. Todos, parecería, tenemos un estudiante cambiado. No es lo mismo tener una certeza de quién tengo delante, de no tenerla ¿Cómo enfrentar la permanente queja del docente que espera, todavía, aquel alumno ideal que ya fue o que se ha metamorfoseado en otra cosa? ¿Qué mirada tiene la institución del estudiante que tiene delante? ¿Por qué todavía en la Universidad suponemos que el estudiante que ingresa puede escribir y leer un texto académico sin ninguna dificultad? Hay una tensión permanente de ponernos de acuerdo de qué alumno tenemos frente.

Si formarse es encontrar formas para contar con ciertas herramientas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, tendríamos que pensarnos en nuestra tarea como intermediarios entre los estudiantes y el conocimiento. Habría que poder interrumpir un cierto andar mecánico, nuestras maneras de mirar, y revisitar aquello ya conocido, nos dice Sandra Nicastro (2006) ¿Los hacemos portadores, a los estudiantes, de miradas, preguntas, enfoques que prioricen el análisis en tanto actividad que permite generar entendimiento, construir significados, más allá de que esto redunde necesariamente en un saber cómo?[4]

El malestar en la reunión se percibe. El malestar y los conflictos se viven con sufrimiento. Las miradas cruzadas, las muescas y los gestos pueden decir algo de cómo el docente está sosteniendo su rol. Es que trabajamos en instituciones de existencia, al decir de Enríquez (1987), instituciones en las que su finalidad primordial es de "existencia", no de producción; se centran en las relaciones humanas, en una determinada trama simbólica e imaginaria. De allí que tengamos ahondar en algunas condiciones del funcionamiento de la institución y visualizar los roles dentro de un tipo de registro cultural, de la historia institucional. En este sentido, los roles está atravesados por un conjunto de significados y representaciones, que organizan ese desempeño: todo deviene de los marcos regulatorios que le sirven de entorno. Estos marcos reguladores facilitan y condicionan el accionar del sujeto; un sujeto constituido por experiencias y vivencias personales. El rol se constituye en lo que el propio sujeto cree que debe ser[5].

Pero ¿qué pasa con estos marcos regulatorios en la Facultad de Humanidades? Como en otras instituciones, están debilitados en su condición de andamiaje y sostén. *"Ya no sabemos qué hacer con las chicas"* le dice una profesora a la coordinadora de carrera. La coordinadora se queda pensando. La regularidad se rompe y lo habitual, *lo que se venía haciendo*, se interrumpe. ¿Tiene, la colega de nuestra facultad, la posibilidad de intercambiar con sus pares? ¿Con quién discute su programa, su forma de evaluar, sus proyectos? ¿Advertimos la potencia que tiene el grupo de referencia como un lugar en donde se puede revisar lo que hacemos? ¿Qué tipo de cultura profesional es preponderante en la facultad? La cultura institucional, nos dice Lucía Garay, se presenta como un sistema de valores, ideales y normas legitimados por algo sagrado (mítico, científico, o técnico). *Orden simbólico* que atribuye un sentido preestablecido a las prácticas; cierta manera de pensar y sentir que orienta la conducta de los individuos hacia los fines y metas institucionales[6].

La pasividad quejosa es una actitud de sometimiento ante algunas condiciones, nos recuerda, otra

vez, Nicastro. Pareciera que la historia comienza otra vez y se tiende a la clausura de lo vivido, por indiferencia o silenciamiento. Esta misma docente que se queja de sus alumnas, tuvo que reubicarse en la nueva estructura curricular, tuvo que reconvertirse, cobró su sueldo en *Federales*[7], en los conflictos por la normalización fue denostada por "dinousario" perteneciente a la anterior estructura curricular, quiso capacitarse y no pudo y ahora se tiene que preparar para los concursos ordinarios. ¿Qué acompañamiento tuvo de la institución, esta docente? Es difícil actuar si no tengo un piso sólido que me sostenga, si no tengo un ambiente mínimo ¿familiar? para desenvolver mi tarea.

Conclusiones

El proceso de autoevaluación en UADER no continuó, aunque quedó la *experiencia*, entendida como aquello que nos afectó, que nos conmovió y que no nos deja idénticos a nosotros mismos. Experiencia como desidentificación, como un salirse del lugar propio para comprender que no hay "lugar propio". Por ello, la experiencia se confunde con los procesos de subjetivación; sería aquello que amplía un territorio, empuja sus límites reconfigurando lo sensible, al decir de Ranciere J. (2007) La experiencia se sustenta y crea sujetos implicados, porque les "pasa" algo diferente allí donde enseñan y aprenden.

Las reuniones plenarias cesaron, aunque se fueron constituyendo espacios inter-cátedras y algunas docentes sortearon con éxito su primer concurso ordinario. La conformación de los equipos de cátedras trajo, de algún modo, un nuevo sentido de pertenencia y un modo de ir tramitando las preguntas y las dudas que surgen de la tarea, del oficio.

El proceso de autoevaluación institucional en UADER intentó revisitar no sólo los trayectos de formación sino también el tipo de cultura institucional existente después de más de diez años de funcionamiento institucional. El traspaso del *viejo* Instituto de Enseñanza Superior de Paraná, a la órbita de la UADER fue traumático y conflictivo, claro que sí.

Si mirar, situacionalmente, significa reconocer las contingencias cotidianas y regulares y, hacer foco, en la producción idiosincrática de cada organización, esto requiere volver a mirar lo ya visto sin ánimo de encontrar siempre lo mismo. Hay que poder poner en marcha operaciones de ligadura y sostenimiento, nos dirá Nicastro, nuevamente. El trabajo de revisitar requiere de una escucha que deje en suspenso las explicaciones habituales, que abandone las propias certezas. En Humanidades de la UADER, lo habitual se había convertido en natural. Volver a mirar implica preguntarnos acerca de aquello que escuchamos y de aquello que habilita la palabra.

De allí, que la mirada habilitante es causa de que las potencialidades del alumno se desarrollen o no. Es confianza instituyente, dice María Gabriela Greco y agrega: *Hay en la transmisión una manera particular de anudar el presente con el pasado y el futuro, al pasar un testimonio que vive y que vuelve a relatarse en el presente, se da sentido a lo que está aún por venir y, entonces, abre posibilidades futuras. El pasado que se transmite se propone en una continua elaboración y, en lugar de repetirse en acto, idéntico y fijo, se recrea.*

¿Cómo vincular las miradas habilitantes y las trayectorias? Si la trayectoria es un recorrido que va más allá de la idea de algo que se modeliza, que se fabrica, que se puede anticipar en su totalidad, esta idea contará con sentidos que requieren de resignificación y reinvención. La trayectoria siempre es un relato. El pensamiento se da entre trayectorias.

Crear espacios de confianza, de circulación de la palabra, crear lazos pareciera ser un camino a recorrer en Humanidades de la UADER.

Notas

[1] Carli, S (2009): La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Paidos Ed. Bs. As.

[2] Fernández, A (2001): Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidos Ed. Bs. AS.

[3] La UADER había surgido como universidad provincial en el 2000 y toda la planta docente del entonces Instituto de Enseñanza Superior, debió reubicarse en la nueva estructura y reconvertir su título –el 80% de los docentes tenía título terciario-. Esa situación generó más de un conflicto, en los últimos 12 años.

[4] Nicastro S. Greco, M (2009) Entre trayectorias. Homo Sapiens. Rosario

[5] Nicastro, S. (2001) Trabajar en la escuela. Condiciones institucionales y modalidades de respuesta al cambio, en Revista ESPACIOS, Análisis institucional y Educación. Universidad Nacional de la Patagonia Austral año VII Número 21. Argentina

[6] Garay, L (2010) La cuestión institucional y las escuelas en Butelman I. (comp) Pensando las instituciones. Paidós. Bs. As.

[7] Federales: bonos de curso legal que suplantaron al peso entre el año 2001 y 2003, en la provincia de Entre Ríos.

Referencias bibliográficas

Butelman, I. (2010) Pensando las instituciones. Paidos. Bs. As.

Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Paidós. Bs. As.

Fernández, L (1994) Instituciones Educativas. Paidós. Bs.As.

Ferry, G. (2008) Pedagogía de la formación. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

Frigerio, G. Diker, G. (2004) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.

Greco, M. (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Homo Sapiens. Rosario

Larrosa,J. (2000) Pedagogía profana. Novedades Educativas. Bs. As.

Nicastro S. Greco, M (2009) Entre trayectorias. Homo Sapiens. Rosario

Nicastro, S (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. Homos Sapiens Ediciones. Rosario

Nicastro, S. (2001) Trabajar en la escuela. Condiciones institucionales y modalidades de respuesta al cambio, en Revista ESPACIOS, Análisis institucional y Educación. Universidad Nacional de la Patagonia Austral año VII Número 21. Argentina

Alliaud, A., Antelo E. (2009) Los gajes de oficio. Aique Educación. Bs. As.

Arendt, H. (1996) Entre el pasado y el futuro. Ed. Península. Barcelona

Meirieu, P (1998) Frankenstein Educador. Ed. Laertes. Barcelona

Simons, M. Masschelein, J. Larrosa, J. (2011) Jacques Ranciere. La educación pública y la domesticación de la democracia. Miño y Dávila Editores. Bs. As.

Skliar C., Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens. Rosario

La formación docente en enseñanza de la lectura. Algunos aportes para el trabajo docente

Marcela G. Cicarelli - marcelacicarelli@arnet.com.ar
S. Carina Sione - carina.sione@gmail.com
Adriana G. Gómer - adrigomer@yahoo.com.ar
FHAyCS – UADER, Entre Ríos

En este artículo compartiremos algunos de los aspectos del trabajo llevamos adelante en la formación de lectores en los Profesorados de Educación Inicial, Primaria, Rurales y Especial de la FHAyCS-UADER en las cátedras de Alfabetización Académica y Didáctica de la lengua y la literatura I. Ambas materias se dictan en un momento decisivo de la vida de los/as estudiantes que enfrentan el desafío de aprender prácticas académicas de lectura, escritura y oralidad específicas de los estudios superiores y de la carrera que cursan. Esta situación adquiere relevancia especial dado que los/as aspirantes a maestros/as tendrán a su vez a cargo la tarea de formar lectores en la base del sistema educativo.

Nuestro equipo asume el compromiso de formar docentes preparados/as para trabajar en contextos educativos diversos y que puedan afrontar la enseñanza de la lectura con el respaldo de una formación académica sólida. Esto implica enseñar no sólo contenidos sino también prácticas. Dichas prácticas involucran tanto a nuestros/as alumnos/as como a los distintos actores de los niveles y modalidades educativas para los cuales preparamos docentes y a las instituciones educativas.

La propuesta didáctica incluye la enseñanza de la lectura de textos académicos, originados en campos teóricos diversos que se ocupan de la lectura y vinculados a la educación universitaria y a estas carreras de formación docente. Asimismo enseñamos a leer literatura desde una perspectiva que implica la construcción y/o ampliación del intertexto lector (Mendoza Fillola, 2008) de los/as estudiantes a la par los iniciamos en la práctica de enseñanza de la literatura en la Educación Inicial y Primaria.

Palabras clave
Enseñanza – Lectura – Textos académicos y literarios – Práctica de enseñanza

Introducción

En este artículo compartiremos algunos de los aspectos del trabajo que llevamos adelante en la formación de lectores/as futuros/as docentes en las cátedras de Alfabetización Académica y Didáctica de la lengua y la literatura I[1].

Ambas materias se dictan en un momento decisivo de la vida de los/as estudiantes que, en su rol de ingresantes universitarios/as, enfrentan el desafío de aprender prácticas académicas de lectura, escritura y oralidad específicas de los estudios superiores y de la carrera que cursan. Esta situación adquiere relevancia especial en las carreras de formación docente dado que los/as aspirantes a maestros[2] tendrán a su vez a cargo la tarea de formar lectores en la base del sistema educativo que en Entre Ríos recibe a alrededor de doscientos mil alumnos/as[3].

Nuestro equipo asume el compromiso de formar docentes preparados para trabajar en contextos educativos diversos y que puedan afrontar la enseñanza de la lectura con el respaldo de una formación académica sólida. Esto implica, entre otras cuestiones, enseñar no sólo contenidos sino también prácticas. Dichas prácticas involucran tanto a nuestros/as alumnos/as como a los distintos actores de los niveles y modalidades educativas para los cuales preparamos docentes y a las instituciones educativas.

La propuesta didáctica incluye la enseñanza de la lectura de textos académicos, originados en campos teóricos diversos que se ocupan de la lectura y vinculados a la educación universitaria y a estas carreras de formación docente. Asimismo enseñamos a leer literatura desde una perspectiva que implica la construcción y/o ampliación del intertexto lector (Mendoza Fillola, 2008) de los/as estudiantes a la par los iniciamos en la práctica de enseñanza de la literatura en la Educación Inicial y Primaria. A continuación desarrollaremos estas líneas de trabajo.

La importancia de una formación docente 'de cara al trabajo docente'

La formación docente para la Educación Inicial y Primaria constituye un espacio académico a partir del cual se despliega una tarea de alto impacto para el desarrollo social y cultural de las comunidades en las que se insertan tanto la institución formadora como las que reciben a sus egresados. Fundamentamos la afirmación anterior al menos en dos razones.

La primera se refiere a la contribución que desde la formación docente debe hacerse para cumplir con lo expresado en las Leyes de Educación Nacional N° 26.206 y de Educación Provincial Nº 9.890 en lo referido a promover el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas como sujetos de derecho y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad, a los que hay que garantizarles "el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria."[4]

Según datos de la DINIECE[5], el ingreso de los niños y niñas argentinos/as al sistema educativo argentino es mayor que en décadas anteriores[6]. Sin embargo, este acrecentamiento de la matrícula inicial no implica en sí mismo una mayor tasa de escolaridad ni garantiza el derecho a aprender. Para lograr una efectiva inclusión de todos/as los/niños/as se requiere de un proyecto político-pedagógico que viabilice trayectorias escolares[7] con cumplimiento efectivo de los derechos educativos. Esto implica, entre otras cuestiones, focalizar propuestas pedagógicas para la prevención del fracaso escolar y para erradicar la repitencia. En este sentido, el trabajo docente debe apostar a que los/as niños/as inscriptos en cada nivel educativo logren su finalización sobre la base de buenos aprendizajes y, en consecuencia, garantizar el derecho a aprender (Terigi, 2009).

En este estado de cuestión, la formación docente tiene un papel preponderante pues a quienes nos dedicamos a la misma nos compete tomar partido e involucrarnos para que el resultado de nuestro propio trabajo docente logre impactar en el cumplimiento de la trayectoria académica de los aspirantes a docentes. Y luego, con el respaldo de la preparación requerida en el contexto laboral, nuestros/as egresados/as puedan sostener el itinerario escolar de los niños y niñas de la región y, en consecuencia, mejorar las condiciones del entramado social de nuestras comunidades.

La segunda razón está relacionada con los destinatarios directos de la formación docente, en nuestro caso, con los/as aspirantes a profesores de Educación Inicial, Primaria y Especial. Desde hace unos años, en la FHAyCS se ha acrecentado la inscripción en los Profesorados de Educación Inicial, Primaria e Inicial y Primaria con Orientación Rural y Educación Especial. Con casi quinientos ingresantes, el número de inscriptos en estas carreras representa alrededor del 20 % de la cohorte 2013. La inscripción a la carrera docente significa para muchos de ellos/as casi la única posibilidad de cursar estudios universitarios en la zona o ciudad en la que viven y, en consecuencia, la oportunidad de construir un futuro donde la docencia constituye una fuente laboral segura[8] además de una profesión con fuerte sentido político y social, y de naturaleza institucional y colectiva.

Por lo anterior, es imprescindible 'mirar de frente al trabajo docente' y, en consecuencia, abordar el desafío que implica ser parte integrante de comunidades educativas en las cuales se requiere asumir de modo colectivo los problemas y temas de enseñanza de los diversos campos que constituyen el currículo de la Educación Inicial y Primaria. Sostener el trabajo en esta clave contribuye tanto al cumplimiento de las expectativas de formación de los/as aspirantes a maestros/as como al compromiso que tenemos con la sociedad en relación a la inclusión plena de los niños y niñas entrerrianos/as en la base del sistema educativo.

Enseñar a leer en el profesorado. Nuestro trabajo docente.

En la base de los planes de estudio, Didáctica de la lengua y la literatura I y Alfabetización Académica asumen de modo compartido la enseñanza de la lectura y la escritura. Los aspirantes a maestros/as que se encuentran en primer año de la carrera pasan por la experiencia inédita de leer textos en cantidad y especificidad propia de los estudios superiores. Esta tarea les demanda conocimientos referidos al género discursivo al que pertenecen, a las prácticas de lectura en las que se enmarcan, a la 'representación del mundo' sostenida en los mismos (Mattiehisen y Halliday, 1999) y al uso de estrategias para la administración del tiempo personal y académico. Estos saberes no necesariamente han sido ni tienen por qué ser construidos con anterioridad al ingreso a la universidad.

La lectura es una práctica lingüístico-cognitiva de carácter social. Se produce en diversos ámbitos y/o instituciones con fines determinados, y se realiza sobre los discursos específicos que circulan allí. Tex-

tos, autor/es y lector/es se relacionan de modo complejo. Tanto el lector como el autor tienen un origen social y, en consecuencia, pertenecen a una comunidad discursiva. El lector es un sujeto con conocimientos y experiencias a los que recurre cada vez que lee. El autor, por su parte, expone sus conocimientos, manifiesta sus puntos de vista, exhibe su visión del mundo en un texto cuyo contenido organiza en un formato o estructura, con léxico y estilo tomados de convenciones discursivas, pragmáticas y culturales inherentes al género en el que se incluye el texto (Cassany, 2006).

En términos de educación, la lectura y su enseñanza no se promueven de modo individual. Aunque la mayoría de las actividades escolares o académicas requieren también de dedicación personal, las prácticas de lectura son colectivas en la mayoría de las circunstancias; en consecuencia, su naturaleza es institucional. Se aprende a leer a partir de la enseñanza del/a docente, junto a y con los compañeros/as, a partir de decisiones que se toman en conjunto (con otros/as maestros/as, para cumplir un proyecto institucional, etcétera). Es decir que en las instituciones dedicadas a la enseñanza es inevitable leer cooperativamente, leer con otros/as, en compañía, solos/as y/o al mismo tiempo que otros/as.

Los/as lectores/as pertenecemos a comunidades interpretativas que practican estrategias de lectura específicas. Las similitudes o diferencias en las interpretaciones no provienen de los textos en sí mismos sino de las comunidades (Littau, 2008). Esto implica que a partir de nuestras subjetividades, historias personales y de lectura, interpretamos a partir de parámetros que son constantes en nuestra comunidad lectora. Esta situación es bastante visible en circunstancias donde la lectura y la escritura son objeto de enseñanza. Al mismo tiempo que se enseña a leer y escribir se enseñan las estrategias que se despliegan para leer.

¿Qué leen los que enseñarán a leer? La construcción del intertexto lector y la primera práctica docente de enseñanza de la lectura

Aprender a leer en la Universidad

Nuestra propuesta de enseñanza de la lectura en la Universidad pretende superar fines remediales y/o instrumentales. Concibe a los estudiantes como intérpretes capaces de relacionarse con los textos y las prácticas de lectura, escritura y oralidad secundaria universitarias de manera crecientemente autónoma. Entiende que el rol alfabetizador, componente importante y fundamental del desempeño profesional futuro, requiere de maestros/as plenamente alfabetizados. Condición que se logra solamente si en la institución formadora nos ocupamos de enseñar a leer y enseñar a enseñar a leer.

Aprender en un campo disciplinar implica aprender los modos de comunicación propios de ese campo. Esto se debe a que para aprender conceptos, razonamientos, experiencias es necesario conocer el género[9] y los textos que comunican los contenidos, dado que los textos en sí mismos involucran el dominio de los procesos cognitivos que los canalizan. El aprendizaje de conceptos se realiza a partir de la comprensión del lenguaje. Para definir un concepto es necesario aprehender el sentido de lo que representa en un campo lingüístico-discursivo específico, comprenderlo y usar la estructura lingüística con la que se lo comunica.

Lo anterior supone considerar la *alfabetización académica* como transversal a todos los campos disciplinares de la formación docente. La existencia de una materia específica con este nombre no implica en sí mismo garantía suficiente para enseñar todo lo necesario para el desempeño lingüístico discursivo requerido en el currículum completo de formación. Por esta razón, nuestra propuesta no sustituye el trabajo específico de las otras cátedras. No obstante, en la base de los nuevos planes de estudio, intenta propiciar procesos de meta-cognición sobre la lectura, la escritura y la oralidad característicos de los estudios superiores, así como la reflexión sobre el sujeto que aprende a ser lector y escritor universitario constituyéndose en 'sujeto del discurso' (Desinano, 2009).

En Alfabetización Académica y en Didáctica de la lengua y la literatura I trabajamos en el marco de una didáctica de nivel superior que sostiene que:

- el lenguaje transforma el pensamiento simultáneo en lineal, ordenado y deliberadamente analítico (Olson, 1998),
- la cantidad y variedad de situaciones de lectura y de escritura y de desarrollo de la oralidad secundaria son condiciones importantes para su aprendizaje,
- el docente cumple un rol fundamental e indelegable en la enseñanza de las prácticas académicas y sus estrategias, en tanto se muestre como lector y escritor especialista en su campo y tienda puen-

tes entre la comunidad a la que él ya pertenece y los estudiantes aspirantes a ser admitidos como nuevos miembros.

Desde esta perspectiva sostenemos que los modos de leer y escribir (para dar cuenta que se estudió un tema, investigar, elaborar y/o planificar propuestas didácticas, comunicar experiencias, enseñar, etc.) no son idénticos en todos los ámbitos y que la alfabetización es un proceso que se desarrolla y consolida a lo largo de los años, incluyendo la Educación Superior[10]. Además, y siguiendo a Cassany (2006), acordamos en que el conocimiento no es neutral sino ideológico y que está basado en reglas discursivas propias de la comunidad que usa textos para la producción y comunicación de conocimientos y experiencias[11].

Asimismo, sabemos que las cualidades de los textos académicos entrañan dificultades especiales para su tratamiento por parte de los alumnos (Van Dijk, 1992). Estos textos se enmarcan en géneros que

> "presentan tantas variedades como contextos de utilización, pero la variedad se da dentro de una estructura convencional, una forma cristalizada –aunque flexible- a la que el emisor recurre y cuyo conocimiento le ahorra esfuerzos y aumenta su eficacia comunicativa" (Arnoux et al., 1999: 10).

En función de lo anterior, nos proponemos la construcción de un intertexto lector sobre la base de discursos elaborados en campos teóricos que se ocupan de la lectura, como la lingüística, la antropología, la psicología y la didáctica de la lengua y la literatura.

En síntesis, para que el/la estudiante universitario/a y futuro/a docente pueda pensarse a sí mismo como partícipe de la cultura universitaria y pensar la escuela como futuro escenario del trabajo docente donde la lectura y la escritura ocupan un lugar primordial, consideramos importante que sea capaz de producir sentido a partir de su propia formación como lector. Leer no es solamente comprender lengua (y mucho menos decodificarla) sino interpretarla en el marco de la cultura a la que pertenecen los textos que se refieren a ella.

Leer literatura en la formación docente

En Didáctica de la lengua y la literatura I asumimos que leer literatura en la formación docente implica formar para la educación literaria (Colomer, 2005). Para esta tarea ofrecemos a los estudiantes itinerarios de lectura de literatura a partir de los cuales nos proponemos "enseñar qué hacer para entender un corpus de obras amplio y complejo" (Colomer, 2005: 58), vinculando la actividad de recepción con las características del discurso literario.

Nuestro propósito es formar lectores capaces de interactuar con el texto literario para arribar "a la comprensión-interpretación y a la valoración estética de las producciones culturales y literarias" (Mendoza Fillola, 2008: para. 1). En otras palabras, proponemos construir los cimientos necesarios en el conocimiento y las prácticas del campo de la literatura requeridos para la futura intervención didáctica de quienes serán profesores/as de Educación Inicial, Primaria y Especial[12].

La literatura es una dimensión simbólica muy importante de las sociedades contemporáneas. Es por esto que, en vistas al futuro laboral de los aspirantes a maestros, las aulas del profesorado deben brindar la ocasión propicia, al decir de Montes (s/f), para que la lectura de literatura se constituya en objeto de práctica y contenido de formación.

Por este motivo, nuestra labor como formadoras de formadores intenta propiciar las condiciones, recursos y experiencias para ir en busca de los textos internos (cuando se los tiene) o para ofrecerlos (cuando no se conocen) con el fin de activar el intertexto lector, que "integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios" (Mendoza Fillola, 2008: para. 5). Así, el texto y sus referencias se relacionan con las experiencias y los conocimientos del lector en la recepción; los aportes personales se integran y se combinan con los aprendizajes académicos y la lectura de literatura se desarrolla como una actividad de relación de conocimientos (Colomer, 1991).

La activación del intertexto lector de los/as aspirantes a profesores/as de Educación Inicial, Primaria y Especial demanda el desarrollo de experiencias didácticas significativas con los textos literarios, y conocimientos complejos para desentrañar sentidos, detectar silencios y llenar vacíos que son propios de

los textos literarios. Además, implica reconocer en cada uno de los estudiantes aquello que conecte la propuesta de la cátedra con la historia personal de lectura[13]. Así es como los/as estudiantes pueden vincular los itinerarios de lectura con experiencias anteriores[14]; pueden volver a los textos internos y "hacer crecer lo que se tiene" (Devetach, 2009: 38).

El trabajo con itinerarios de lectura sigue la propuesta de Colomer (1991, 2001, 2005, 2010). Refiere a la enseñanza de literatura como construcción del sentido. Es, al mismo tiempo, "una propuesta de aprendizaje con objetivos específicos para poder utilizarse como criterios de evaluación de las actividades de producción y recepción de los textos" (Colomer, 2001: 17). De este modo, los/as estudiantes acceden directamente a los textos literarios, amplían su competencia lectora (de lo más cercano a la experiencia literaria a lo más desconocido) y entablan un diálogo fluido con las diversas formas literarias tradicionales, clásicas y contemporáneas, con variados géneros y actividades.

Leer literatura a los niños/as. De la formación al trabajo docente

Hemos visto que en Didáctica de la lengua y la literatura I nos proponemos sentar bases teóricas para la lectura y análisis del discurso literario y ofrecemos itinerarios de lectura de textos literarios que recuperan textos folclóricos y clásicos. Tales recorridos abarcan también textos contemporáneos de autores reconocidos en el campo de la literatura para niños. Pretendemos vincular de este modo la formación con el trabajo docente, promoviendo el desarrollo de los saberes implicados en el mismo, uno de los cuales es el de la formación disciplinar básica (Terigi, 2012). Para lograrlo, trabajamos en la construcción y/o ampliación del intertexto lector del/a estudiante de primer año con textos literarios como los que integran las bibliotecas de los jardines y escuelas de nuestra zona de influencia (Paraná, Oro Verde, La Picada).

Asimismo, ofrecemos una introducción al desarrollo de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura en la Educación Inicial, Primaria y en la modalidad Especial, a partir del diseño e implementación[15] de una secuencia didáctica de lectura de un texto literario narrativo[16]. El trabajo consiste en que los/as estudiantes formulen una propuesta didáctica que incluya la fundamentación de la selección literaria, en base al desarrollo teórico y las lecturas literarias realizadas en la cátedra; la especificación de propósitos y contenidos, acordes a los documentos curriculares vigentes; y una secuencia de tareas que proponga la realización de una lectura literaria (Colomer, 2005). La lectura es considerada aquí, además, en sus múltiples dimensiones. De esta manera, se promueven otros saberes del trabajo docente, tales como la formación didáctica específica, ligada a la enseñanza de los contenidos de literatura, y la iniciación a una práctica docente en contextos institucionales reales (Terigi, 2012), que avanzará de modo progresivo en los siguientes años de la carrera.

A modo de cierre

Nuestro proyecto de lectura de literatura en la formación docente que basa sus presupuestos en la construcción del intertexto lector constituye una didáctica para la formación del lector académico y literario para la enseñanza en la Educación Inicial y Primaria. El aula de formación docente es un ámbito donde se enseñan contenidos y prácticas que en un futuro mediato serán retomados en otros contextos educativos.

Leer en la universidad textos académicos sobre lectura, sobre enseñanza de la lectura y textos literarios, se constituye en una práctica que muestra, como un espejo, imágenes o escenas de la vida laboral escolar futura. Las prácticas de lectura colectiva, en el marco de una comunidad interpretativa como es la universidad, evocan otras escenas del trabajo del docente, que "se comprende mejor si se visualiza como el de una persona que trabaja en un gran sistema institucional, y no tanto como el de un artesano que elabora individualmente el producto de su trabajo (Terigi, 2009: 7).

Notas

[1] Ambas materias se dictan en los Profesorados de Educación Inicial e Inicial con Orientación Rural, Primaria y Primaria con Orientación Rural y Especial, de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de UADER. En el caso de DLyL I se trata de la primera de tres asignaturas (o dos, según el profesorado) que conforman el área de didáctica de la lengua y la literatura de los planes de estudio de los

profesorados citados. Por su parte Alfabetización Académica integra el núcleo Introducción a las Prácticas Académicas.

[2] En el artículo usaremos el término "maestro/a" como sinónimo de Profesores/as de Educación Inicial y Primaria. Fundamentamos esta opción en tanto consideramos que con esta palabra se designa históricamente al docente que se ocupa de la escolarización de niños/as.

[3] Dato tomado de http://www.cimientos.org/archivos/La_educacion_argentina_en_numeros_N5.pdf

[4] Ley de Educación Nacional, Cap. III, art. 27.

[5] Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. http://diniece.me.gov.ar

[6] En la Educación Inicial el proceso de escolarización se consolida en la sala de 4 años al incrementarse la matrícula en +2,7%. En la sala de 5 años, la tasa de escolarización pasa del 95,9% en el año 2010 al 96,4% en el 2011. Mientras que la Educación Primaria consolida su condición de universal y sostiene una tradición de alta tasa de escolarización: en el año 2001 el censo nacional indicaba que el 98,3% de los niños de 6 a 11 años asistían a la escuela, y en el 2011 ese porcentaje se incrementó a 99%, es decir, +0,7 puntos respecto del 2001. De igual modo, los datos de los Censos de Población 2010 indican que el 87,3% de la población de 20 años y más edad que no asiste al sistema educativo tiene, al menos, el nivel primario completo, mientras que en el año 2001 el porcentaje era de 83,4% (+3,9%). (Ministerio de Educación de la Nación, DINIECE, **Anuario Estadístico Educativo 2010, Red Federal de información educativa).**

[7] Según Terigi (2009) "El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos ***trayectorias escolares teóricas***. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización Estándar" (p. 12).

[8] Tal como se expresa en la fundamentación del Plan de Estudios y en investigaciones difundidas al respecto, la formación docente –en particular, la que corresponde a la educación inicial y primaria- recibe en la actualidad aspirantes que pertenecen a sectores sociales diferentes a los que se formaron bajo el paradigma normalista, con un capital cultural distinto que, desde las representaciones tradicionales de la formación docente, no siempre son los esperados. Como sostiene Rosa María Torres "El 'docente real' que está enseñando en las aulas de los países en desarrollo -producto histórico de decisiones y políticas concretas - está muy lejos del listado del 'docente deseado'. La investigación disponible revela vacíos importantes en la educación básica de los propios docentes (…), incluyendo problemas de comprensión lectora, falta de hábitos de lectura y limitado contacto con los libros, la tecnología, la producción y el pensamiento científicos. Todo lo cual ha redundado en una formación docente, inicial y servicio, que termina cumpliendo una función compensatoria y remedial" (Torres, 1999)

[9] Para completar la noción de género de M. Bajtin ampliamente difundida, agregamos una definición tomada del campo de la lingüística sistémico-funcional. Definimos como género "a las estructuras recurrentes de los textos escritos y orales establecidos socialmente según los intereses comunicativos de sus productores (académicos, profesionales o de mera interacción social (…) En el seno de la escuela sistémica la teoría del género se basa en la idea de que todo comportamiento lingüístico viene determinado por factores socioculturales y tiene propósitos comunicativos. (…) Un género no es exactamente lo mismo que un tipo textual; Martin sostiene que los géneros son procesos sociales. El propósito comunicativo y la función social de los eventos son entonces, factores clave en la caracterización y en la creación de un género. En resumidas cuentas, un género representa un evento o conjunto de eventos que llevan a la creación de un texto basado en un propósito u objetivo comunicativo social común". (Ghío, Fernández, 2008: 49-53).

[10] Si bien el desarrollo de este proceso se produce a lo largo de la vida de quien lee y escribe asiduamente, requiere aprendizajes basados en contenidos de enseñanza graduados y articulados desde la educación inicial a la superior. De este modo, la alfabetización se concibe como un proceso lingüístico pero también didáctico, pedagógico, político y social que se produce en instituciones y con docentes que asumen el compromiso de su enseñanza.

[11] Cassany (2006) sintetiza su postura con el concepto *literacidad crítica*.

[12] La escuela debe garantizar el aprendizaje de la lengua escrita a todos los ciudadanos. La lectura de textos literarios "constituye una de las finalidades culturales de ese acceso" (Colomer, 1991: 26).

[13] Una/muchas experiencia/s de lectura de la infancia o la adolescencia; los recuerdos de libros compartidos con otros o leídos en distintos momentos de la vida, en la escuela, etcétera. En este sentido, cabe destacar que si bien no contamos con una investigación formal referida al perfil del cursante de la cátedra en relación a su historia y prácticas lectoras literarias, hemos logrado sistematizar algunos datos: nuestros lectores de primer año de los profesorados dicen haber leído muy poca literatura en la escuela primaria, y sólo recuerdan autores u obras leídas mientras cursaron la escuela secundaria. Con excepción de unos pocos, la mayoría no lee literatura y tampoco lo han hecho de modo autónomo siendo niños y adolescentes.

[14] Algunos rememoran libros y lecturas compartidas con familiares, entre los que se encuentran los denominados clásicos como "Caperucita Roja" y "Hansel y Gretel". En respuesta a este perfil, uno de los itinerarios destinados a trabajar sobre el concepto de intertextualidad (Genètte, 1989) presenta estos textos: "En el bosque", de Anthony Browne; "Hansel y Gretel" de los Hermanos Grimm en una edición que corresponde a la Selección de Oro de Todo Libro (1991) y otra del Fondo de Cultura Económica con ilustraciones de Browne (2011), "Caperucita Roja" de Charles Perrault, "Jack y las habichuelas mágicas" y "Ricitos de oro y los tres ositos", de los Hermanos Grimm. Con esta propuesta los estudiantes leen textos diversos, ven cómo los textos aluden a otros textos e, incluso, comparan el rol de la imagen en el libro álbum con el de la ilustración en ediciones como la Selección de Oro (1991).

[15] Vale decir que la implementación de la secuencia en las instituciones escolares, por parte de todos los estudiantes, es posible gracias a la constitución del equipo de cátedra que incluye auxiliares docentes con especialidad tanto en la educación inicial, como primaria y modalidad especial.

[16] Los textos literarios propuestos para la lectura en aulas y salas en el presente ciclo lectivo son los que detallamos a continuación. Educación Inicial: *El chivo del cebollar*, de G. Roldán; *La vuelta al mundo*, de J. Villafañe y *Epaminondas* (adaptación de L. Vila). Educación Primaria y Especial, 1er ciclo: *Los secretos de Abuelo Sapo,* de K. Kasza; *El garbanzo peligroso*, de L. Devetach; *Rebelión en el puchero*, de S. Schujer, y *Otra del fabuloso Mago Kedramán*, de R. Mariño. Educación Primaria y Especial, 2do Ciclo: *El vuelo del sapo*, de G. Roldán; *Toby*, de G. Cabal; *Pobrecito el aguará*, de G. Cabal, y *Cuento que se vuelve a contar*, de J. Villafañe.

Referencias bibliográficas

Andruetto, T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos.* Córdoba: Comunicarte.

Arnoux et al. (1999). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba.

Cassany, D. (2006*). Entre líneas*. Madrid: Anagrama.

Cicarelli, M. y Sione, C. (2012). "Intertexto lector: itinerarios de lectura y formación. Una propuesta para la formación docente en educación primaria". Disponible en http://es.scribd.com/doc/120998867/Actas-Segundo-Congreso-Literatura-Infantil-y-Juvenil-Primera-Parte

Cicarelli, M. y Sione, C. (2012) "Leer literatura en la formación docente". En *Prisma. Revista de didáctica.* Año II, N°4. Editorial Fundación La Hendija, Paraná

Colomer, T. (2010). "La literatura infantil en la escuela". En *La formación docente en alfabetización inicial. Literatura infantil y su didáctica*. Buenos Aires, INFD. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002858.pdf

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida,* diciembre, 2-19.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.

Desinano, N. (2009). Los alumnos universitarios y la escritura académica. Rosario: Homo Sapiens.

Devetach, L. (2009). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.

Etchemaite, F. (2010). *Una línea de investigación en didáctica de la lengua y la literatura* [versión electrónica]. En *Actas de I Congreso Internacional de Literatura para Niños: Producción, Edición y Circulación*. Buenos Aires. Disponible en http://recursos.educ.ar/congreso-literatura/files/2010/08/Fabiola-Etchemaite.pdf

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. España: Taurus.

Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura.* Bs.As.:Mananatial.

Mattiehisen y Halliday, 1999 en Ghio, E. y Fernández, M.D. (2008) *Lingüística sistémico funcional. Aplicaciones a la lengua española.* Santa Fe: Ediciones UNL-Waldhuter Editores.

Mendoza Fillola, A. (2008). *El intertexto lector* [versión electrónica]. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (s/f). *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura* [versión electrónica]. Disponible en http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf

Olson, (1998). *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento.* Barcelona: Gedisa.

Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires: Santillana. Disponible en http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201205/documento_bsico_2012.pdf

Terigi, F. (2009), "Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa". Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar". Organización de Estados Americanos (OEA)/ Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Paidós.

Antiguos lugares, nuevas miradas: la formación docente en torno a los museos regionales

Lic. Gatti Verónica F.H.A. y Cs. Ss. (UADER) veangatti@yahoo.com.ar
Prof. Céparo Martín F.H.A. y Cs. Ss. (UADER) martín_ceparo@hotmail.com
Prof. Jurado Gonzalo F.H.A. y Cs. Ss. (UADER) gonzamjurado@gmail.com
Prof. Zárate Georgina F.H.A. y Cs. Ss. (UADER) vanesazarate_04@hotmail.com

Resumen

Atendiendo a los lineamientos enunciados en la Res. 2215/10 FHAyCS, referido a la presentación de los Proyectos de Capacitación docente, entendiéndolos como "un proceso educativo tendiente a producir conocimientos, promover el análisis, la reflexión y la acción en los destinatarios docentes de la comunidad educativa" se presentó la Capacitación "Recorriendo museos, postales y memorias de inmigrantes de Entre Ríos" el cual propuso una mirada sobre dichas instituciones, las cuales cumplen una función social innegable dentro de una sociedad: no solo resguardan el patrimonio de una provincia sino que bajo su custodia se vincula íntimamente la transmisión de determinadas ideas sobre la configuración identitaria de una comunidad. La Capacitación se fundamentó en la necesidad de brindar herramientas al docente, quien debe estar preparado para asumir, desarrollar y apropiarse de conocimientos, competencias analíticas e instrumentales y estrategias didácticas, para la implementación de propuestas pedagógicas de integración en el trabajo cotidiano de los alumnos, explorando nuevas posibilidades que permitan renovar la enseñanza de la ciencia histórica, su campo disciplinar y encuentra distintos medios para la resignificación de los contenidos en el aula.

Ante la inquietud de la pregunta ¿qué se busca, que se mira y que se ve en los museos? pensamos los fundamentos de nuestra Capacitación a partir de la vinculación de cuatros ejes fundamentales y transversales: Museo, Patrimonio, Objetos y Formación Docente. Desde la carrera de Historia coincidimos en la potencialidad de dicha relación en el proceso de enseñanza aprendizaje de las instituciones involucradas y creemos que el nexo de la Universidad como mediadora entre las instituciones, permite acercar los contenidos y visiones críticas sobre las formas de pensar o concebir esta ciencia social en la actualidad. El museo se revela aquí como el espacio donde circulan discursos historiográficos y museográficos, que parecen incuestionables dado el lugar que se les concede a los objetos museables. Sin embargo, la propuesta apostó a generar nuevas visiones no solo sobre los museos, sino también de la misma formación docente y de la forma en la cual se "narran" las exposiciones o muestras del patrimonio de un lugar. Así reflexionamos sobre la necesidad de pensar la relación de los museos y los docentes en un espacio de producción social donde es necesario generar una demanda hacia la ciencia histórica, mediante un nuevo contrato que permita involucrar demandas y proyectos con propósitos y objetivos específicos acordes a las nuevas necesidades de la enseñanza.

Palabras claves

Universidad - capacitación – formación docente – museo regional

Antiguos lugares, nuevas miradas: la formación docente en torno a los museos regionales

La cultura material está constituida por objetos producto de la actividad humana, resultado de una serie de acciones intencionadas, portador de huellas el objeto material tuvo al momento de su creación un por qué, usos, emociones, gustos, necesidades en un contexto que no es el nuestro, el del observador, sino el de quien lo ideó, fabricó, adquirió, usó. De tal manera que encierran un cúmulo de mensajes que se irán develando siempre que un interlocutor se acerque a interrogarlo. En él se encierran las acciones de los hombres no sólo como individualidad sino como conjunto social, se tensionan las relaciones humanas entre los actores del pasado y del presente, están atravesados los ideales, valores y creencias, involuntariamente son los nexos entre el ayer y el hoy.

Los restos que nos convocan a establecer ese diálogo tienen carácter universal ya que su valor radica en el aporte que desde la selección y el tratamiento del mismo detentan en la construcción de nuestra

memoria, como representación del pasado. He allí que el objeto puede ser considerado en su contemplación como una totalidad dada la vastedad de la información, las distintas aristas que nos brinda para interrelacionarlo en la producción cultural con otros objetos y en los diferentes contextos de su recorrido hasta ser museable, en cuya elección no es ajena la subjetividad de quien le haya dado tal lugar y que a su vez cada visitante resignifica.

En palabras de Bourdieu, la instancia del proceso científico sería lo vivido inmediato, captado a través del sentido objetivo que lo desvela, da cuenta de significaciones y de condiciones sociales en que se producen, teniendo en cuenta sus agentes y conductas.

En esta interrelación dialéctica entre objeto-sujeto se abre el desafío del diálogo para reactivar aquello que quedó metafóricamente encerrado y pueda ser fuente de investigación para descubrir el pasado. Creemos que es una ventana clave en donde docentes y alumnos puedan incursionar activamente en el proceso de aprendizaje ya que el descubrir implica investigar, lo que a su vez lleva a analizar, interpretar, construir conocimiento. En este tipo de propuestas se alternan la educación formal con la no formal, donde de los actores que intervienen exceden el marco escolar, se crean nuevos vínculos interinstitucionales que dan acceso a nuevos marcos espaciales y dinámicas en el aprendizaje.

Consideramos que para la escuela el museo es una herramienta de acción en el proceso de investigación y aprehensión, en donde los docentes permiten la exploración sensorial e intelectual libre con reglas de juego para movilizar la imaginación de sus alumnos, su capacidad intelectual y creativa, dando cuenta de una sensación placentera del aprendizaje. En tal sentido el docente se encuentra comprometido en el capital cultural heredado y definido en el patrimonio, hacedor de saberes acumulado, en permanente construcción[1]. Para los docentes el museo debe transformarse en otra dimensión de la experiencia educativa.

Es importante destacar que el desafío propuesto se cimentó en una visión pedagógica constructivista donde el educando es el protagonista de la construcción de sus saberes para que le sean significativos. Es por ello que se dio importancia a la contextualización de la problemática permitiendo una permanente comunicación con el pasado y el presente, entre lo cotidiano, lo inmediato y el tiempo largo de las instituciones. Comprendiendo que las preguntas que formularíamos a ese pasado surgirían de las necesidades presentes.

En consonancia a lo enunciado el aula-taller se desarrollo mediante una metodología adecuada para canalizar el intercambio de ideas, la participación, la creatividad, la espontaneidad, la reflexión "…*en un espacio en el que todos sean artesanos del conocimiento, desarrollando los instrumentos para abordar el objeto en forma tal que los protagonistas puedan reconocerse en el producto de la tarea*" (Pasel, 1993:19)

El curso de Capacitación se realizo con el Museo Municipal de Crespo "Del Centenario", de carácter Regional- Histórico. Su patrimonio cuenta con elementos que conforman el acervo cultural reflejando el quehacer de su comunidad en sus aspectos sociales, políticos, religiosos e históricos.

Debido a las demandas educativas de capacitación entorno a la utilización de la informática, articulamos a partir del Convenio que realizó nuestra Facultad con el Portal Aprender una instancias para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje multimedia.

La implementación de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 plantea nuevos desafíos a la capacitación docente inicial y en ejercicio. El presente proyecto de capacitación abordo un eje central que propone y redefine el concepto de museo como "*centro cultural vivo*" (Rocha, 2008:75), en abierta oposición a la concepción social que los identifica como almacenes de objetos fríos, sin vida, distantes o, en su defecto, dirigidos a un público selecto y especializado.

Del museo se han esperado diferentes cosas y como cualquier otra institución, su desarrollo no ha sido lineal. A grandes rasgos, podemos decir que el museo de hoy retoma las formas griegas del museión, lugar académico y de estudio con los medios necesarios para ello (biblioteca, observatorio, salas multimedias) y el tesauro, donde se guardaban los tesoros divinos y objetos votivos, obras admiradas por los fieles visitantes.

La Museología actual, propicia que la conservación, la investigación y la difusión se conviertan en un triángulo en permanente retroalimentación, dinámico, en donde todos los puntos son vitales. Es por esto que la conexión entre **escuela - museo** es inobjetable como espacio de construcción de saberes.

La capacitación se fundamento en la necesidad de brindar herramientas al docente, quien debe estar preparado para asumir, desarrollar y apropiarse de conocimientos, competencias analíticas e instrumen-

tales, estrategias didácticas para la implementación de propuestas pedagógicas de integración en el trabajo cotidiano de los alumnos, explorando nuevas posibilidades que permitan renovar la enseñanza de la ciencia histórica, su campo disciplinar y encuentre distintas estrategias para la resignificación de los contenidos en el aula.

La necesidad de revisar con mirada crítica la actividad didáctica del docente en el contexto de la heterogeneidad, como así mismo propender a realizar una tarea curricular creativa para perfeccionar la práctica docente en forma cotidiana, y con ello mejorar la calidad educativa nos movilizo a abrir un espacio donde docentes puedan recibir capacitación, actualización y perfeccionamiento para optimizar su formación profesional a lo largo de su carrera, y mediante ellos impulsar el desarrollo de la capacidad de aprender de los estudiantes, comprometiéndose de manera más directa con los resultados del proceso de aprendizaje.

En el mundo actual el museo como institución es sinónimo de interacción entre el patrimonio cultural que alberga y la comunidad, que es su directa poseedora. No es una entidad ajena a nuestra realidad, es el ámbito que nos invita a dialogar con las diferentes manifestaciones del hombre a través de los tiempos y la actualidad.

Los museos concebidos en sus diferentes singularidades (arte, ciencias naturales, historia, etc) rememoran y recrean las acciones de los hombres en el tiempo, es por ello que deben ser valorados y en ningún caso ignorados, ya que son indispensables en la formación de identidades.

En referencia a este punto es de destacar que este espíritu está presente en la Nueva Museología, movimiento cuya cuna es Francia (1982) en donde se redefine el concepto de museo como "*centro cultural vivo*" (Rocha, 2008:75). Es por esto que la conexión entre **escuela - museo** es indiscutiblemente un espacio de construcción de saberes considerados socialmente significativos en los diversos campos del conocimiento, como las ciencias sociales, propiciando además la valoración reflexiva de la tradición y el patrimonio cultural local y regional.

Es desde nuestra inquietud docente y como profesionales de la Historia, que sabemos la inmensa riqueza que representan los museos como espacios privilegiados, facilitadores del proceso de enseñanza -aprendizaje, en especial con ciertas temáticas donde el patrimonio cultural nos invita a dialogar con él.

También es cierto, que para llevar a cabo este proceso fue necesario un equipo que mediatice los vínculos entre **escuela y museo.** Esto puede ser posible a través de actividades que integren los contenidos formales del marco curricular en un proceso significativo de aprendizaje que tenga origen en el aula y se proyecte como continuidad en el ámbito del museo.

Cabe aclarar que, el curso fue destinado a docentes de Nivel Primario y Secundario, estudiantes avanzados, profesores en Historia y/o Ciencias Sociales. Los museos como instituciones vinculadas a la educación formal y no formal. Los destinatarios indirectos fueron los estudiantes de las escuelas primarias y secundarias.

El Curso de Actualización y/o Perfeccionamiento Docente *"Recorriendo museos, postales de memorias inmigrantes en Entre Ríos."* Pretendió acercar nuevas herramientas a los educadores que puedan ser aplicadas en metodologías para acompañar a los nuevos tiempos en la relación Museo- Escuela, pues esta interacción ofrece oportunidades de aprendizaje significativo sumamente valioso para la educación formal. Esto permitió pensar al museo como un espacio de transferencia y desarrollo de habilidades cognitivas que posibilita establecer vinculaciones entre los contenidos propuestos por los docentes en sus prácticas pedagógicas y los diseños curriculares, teniendo en cuenta, tanto la concepción de los museos como la de los propios objetos museográficos.

Debemos señalar que este curso genero una directa relación entre Escuelas-Museo-Universidad, lo que permito una fluida comunicación a efectos de satisfacer los objetivos de las currículas escolares correspondientes a cada nivel creando un banco de experiencias que puedan ser socializadas entre las comunidades educativas, el museo y la facultad.

Como hemos señalado anteriormente el museo puede ser empleado como un instrumento potenciador tanto de los contenidos conceptuales y procedimentales, como de la valoración sobre el patrimonio cultural local y regional.

Los objetivos centrales de la propuesta fueron:

•Propiciar una educación significativa relacionada con el contexto sociocultural y en coherencia con la coyuntura local y las demandas de la sociedad argentina.

•Favorecer la interrelación interinstitucional entre Universidad, Museo y Escuela en la valoración de la historicidad del presente a través del patrimonio cultural.

•Integrar a los museos como espacios de los procesos de enseñanza-aprendizaje en trabajo conjunto con la educación formal.

•Descubrir en los objetos museográficos los discursos historiográficos explícitos e implícitos.

•Innovar con metodologías de trabajo en la instancia museográfica donde el estudiante construya su saber histórico.

•Incorporar las TIC en la producción de las propuestas didácticas.

•Impulsar la conformación de equipos docentes a partir de las propuestas didácticas museográficas en distintos contextos de enseñanzas.

•Formación de Recursos humanos en la FHAyCS en la formulación y desarrollo de Proyectos de Extensión con vinculaciones internas y externas.

•Fortalecer la generación de equipos interclaustros en la FHAyCS que signifiquen la sustentabilidad de las acciones extensionistas.

•Contribuir a la construcción de una concepción historiográfica que dé cuenta de la diversidad de miradas, de actores sociales y realidades socioculturales.

Los contenidos desarrollados.

a) La Museología y Museografía: Funciones del Museo. La Museografía como herramienta de interpretación.

b) El Museo como propuesta didáctica: el objeto museográfico. Concepto, significados, tipos. Interpretaciones historiográficas y el objeto museable: texto y contexto. Saber mirar, saber observar a los documentos como fuente de la Historia. Metodología indiciaria.

c) Museo como taller de acción: visitas guiadas, talleres e itinerarios didácticos. Recursos educativos: folletos, catálogos, postales, reproducciones. Materiales escritos: guías y fichas didácticas. Hoja de visita. Material audiovisual.

d) Lo visto, lo traslucido y lo oculto: La ciudad y la fotografía como objetos de interpretación.

e) "Escenas de la vida cotidiana durante el siglo XX en Argentina y Entre Ríos". Inmigración y modelo agroexportador. Presentación de guías para elaborar una propuesta didáctica a partir de uno o varios objetos museográficos.

f) Presentación de una experiencia "Entre Ríos en la Génesis de la organización nacional. Representaciones, discursos y memorias colectivas."

Los contenidos fueron abordados con una metodología de trabajo pensada desde la forma de un **Seminario- Taller**, ya que tuvo como propósito formalizar espacios institucionales de intercambio, discusión y análisis sobre el tema propuesto.

Los encuentros presentaron instancia teóricas y académicas cuyo objeto fue realizar un estudio profundo de determinadas cuestiones centrales respecto de la relación de los museos y la educación, su nueva concepción, las formas de abordar su organización y cómo insertarlos en la estructura curricular y la planificación docente. La parte de Taller fue entendida como actividades de aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades en este espacio, donde las operaciones mentales, la motivación, la curiosidad, el análisis, la síntesis, la comparación, la formulación de proyectos y su concreción se presentaron como lugares de co-aprendizaje, donde todos sus participantes construyeron socialmente conocimientos y valores, desarrollaron habilidades y actitudes a partir de sus propias experiencias.

Este curso presento una instancia de tutoría en su parte final, cuyo objetivo fue el acompañamiento del Equipo en la elaboración de una propuesta didáctica que contemple tanto los contenidos como las estrategias desarrolladas en el curso, ya sea en forma presencial como virtual (a través del blog e-mail, creados específicamente para el presente curso)

Por todo lo expuesto consideramos que de acuerdo con las propuestas actuales para el aprendizaje de la historia, el museo es uno de los recursos básicos e indispensables porque en él existen muestras, evidencias de los usos y costumbres de la cultura material y sus diversas concepciones a través del tiempo.

Entonces, la importancia de "ir" o visitar un museo, es la posibilidad de recrear las formas de vida antigua y sus costumbres para recuperar saberes de determinadas disciplinas y construir y reconstruir nuestra historia personal y social.

Muchas veces los docentes no cuentan con las herramientas para decodificar y decodificar esos obje-

tos inertes, que poco dicen si no se los sabe interrogar. Es por ello que consideramos fundamental una mirada distinta al museo donde los estudiantes sean participes activos en visitas guiadas, donde el docente induzca a interrogar esos objetos que deben ser interrogados y mucho tienen para decir.

Notas

[1] Para profundizar la temática consultar: Alderoqui, Silvia (comp) *Museos y escuelas: socios para educar*, Bs. As., Paidós, 1996

Bibliografía

ALDEROQUI (s) Comp., *Museos y escuelas: socios para educar,* Bs. As., *Paidós*, 1996

AROZENA (NH), *Enciclopedia de Entre Ríos*, Paraná, *Arozena*, T2, 1978.

AGUSTOTOWSKY (G), EDELSTEIN (0) y TABAKMAN (S) *Tras las huellas urbanas. Enseñar Historia a partir de la ciudad*, Bs.As., Ed. Novedades Educativas, 2000

BENEJAM, P. Y PAGÈS, J., 1999, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, ICE: HORSORI, Barcelona

BOURDIEU, P., *Un arte medio ensayos sobre los usos sociales de la fotografía*, España, Ed. Gustavo Gili, 2003

BOURDIEU, P y GROS F. 1989. *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement.* París. Ministère de l'Education Nationale.

CARRETERO, Mario, *Constructivismo y educación*, Aique, Bs. As. , 1993

……………………….., *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Aique, Bs. As, 1997

CUENCA, José María y Jesús Estepa. 1999. "Reflexiones sobre el uso didáctico de los museos desde la perspectiva de los profesores". En *El museo, un espacio para el aprendizaje*, Domínguez, C.; Estepa, J. y Cuenca, J. M. Editores. Págs. 105- 114. Universidad de Huelva.

CHARTIER,(R) 1998 *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa

DELORS (J), *La educación encierra un tesoro* Madrid, *Santillana ediciones UNESCO,* 1996

FERNÁNDEZ, Magda. 1998. *Gabinetes didácticos, servicios pedagógicos, servicios educativos… ¿Para qué? Íber*, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, vol. 15, págs. 51 – 56, Barcelona.

FINOCCHIO, Silvia, 1993, *Enseñar ciencias sociales,* Troquel, Bs. As.

FOUCAULT,(M) 1998 *Las palabras y las cosas*, Barcelona, Tauro

GARCÍA BLANCO, Ángela, 1994, *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*, Ed. De la Torre, Madrid.

GATTI, V., PRESSEL G Y OTROS 2009 *El aula como desafío,* Santa Fe, Amaltea.

GONZÁLEZ, Alba S. 2000. *Andamiajes para la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

GUINZBURG, C. *Indicios, raíces de un paradigma de inferencias indiciales*, en Tentativas de Carlo Guinzburg, Prohistoria, Rosario, 2004.

GUINZBURG, C, El *hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Argentina, FCE, 2010.

HERNÁNDEZ CARMONA, F. Xavier. 1998. "Museografía y didáctica. Consideraciones epistemológicas" *en*, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Vol. 15. Barcelona, 2001

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. 1998. *El museo como espacio de la comunicación*, Gigón: Trea

JUNTA PROVINCIAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS, 2008 Revista : Historia, crónica y región, Santa Fe, Año 1.

LE GOFF (J) *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*, Trd. Bauzá Hugo, Barcelona, Ed. *Paidós*, 1991

LIBEDINSKY (M) "Los museos y las escuelas: de la visita turística a la visita del descubrimiento" en Litwin (E), comp., *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas,* Bs. As., *Paidós*, 1995, cap. 12, 257-274

LÉVI-STAUSS, (C) 1994 *Mirar, escuchar, leer,* Buenos Aires, Ariel.

OSSANNA (E), BARGELLINI (E), LAURINO (E), *El material didáctico en la enseñanza de la historia*, Buenos Aires, *El Ateneo*, 1984.

RÍOS (M.C.) COMP. 2008 *Proyecto Bicentenario. Entre Ríos. Identidades y Patrimonios.* Buenos Aires, Dunken

ROMERO, Luis Alberto, 1996, *Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la EGB*, Aique, Bs. As.

SAAB, Jorge, 1991, *Pensar y hacer historia en la escuela media*, Troquel, Bs. As.

VOLKEIT, 1997, "Los museos en los albores del siglo XXI, en *Ciencia hoy*, (7) http://www.cienciahoy-org/hoy 39/ museo-htm

Literatura y algo más:
Una mirada en torno a los diseños curriculares de la Provincia de Entre Ríos

Alfonsina Kohan
alfonsinakohan@hotmail.com
UADER Entre Ríos
Daniela Giraud
giraudani@hotmail.com
UADER Entre Ríos

El mundo se moverá en una dirección ética, sólo si queremos ir en esa dirección. Es nuestra responsabilidad y nuestro destino el que está en juego. El pensamiento complejo es una aventura, pero también un desafío.
Edgar Morín

La propuesta

El presente trabajo es un primer avance de una investigación que se propone analizar los diseños curriculares de Lengua y Literatura para la Escuela Media/Secundaria en Entre Ríos vigentes desde la vuelta a la democracia hasta la actualidad (1984-2013), aunque haciendo especial hincapié en la última transformación, denominada "Resignificación de la Educación Secundaria Entrerriana" (2008-2011).

La idea surge a partir de la escasa bibliografía que existe sobre el tema, obligando a que los estudiantes del Profesorado de Lengua y Literatura de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER y de los institutos terciarios de Formación docente, como así también los profesores que se desempeñan en diferentes niveles de la educación deban remitirse a investigaciones realizadas en otras provincias donde los diseños son diferentes y sobre todo cuentan con una realidad distinta a la de Entre Ríos.

El objetivo que se persigue es indagar en dichos diseños las propuestas teórico-prácticas en torno al problema de la lectura literaria que presentan planteos interartísticos, interdiscursivos o transdisciplinares, con el fin de identificar los aspectos teóricos que moldearon una determinada concepción de la Literatura. Se considera que ésta fue variando a lo largo del período recortado. En tal sentido, se revisará la misma en los diversos documentos para investigar el momento histórico específico en el que se postula el abordaje de la literatura en diálogo con otros discursos sociales.

La hipótesis que sostiene esta investigación es que los presupuestos teóricos y metodológicos subyacentes acerca de lo literario, en un momento concreto colocan a la literatura en diálogo con otros discursos, postulando prácticas interdiscursivas y métodos transdisciplinares. Es posible que esto sucediera, o bien porque se comienzan a cuestionar concepciones de lo literario hegemónicas hasta el momento, o bien porque se considera tal renovación como una nueva estratégica didáctica que permite un mayor acercamiento de los jóvenes a la literatura.

En este sentido, se comienza a concebir la enseñanza Lengua y la Literatura en forma integral, de manera que habilite el acceso a diversos tipos de textos en distintos soportes con sus respectivas modificaciones en los modos de leer y comunicarse, es una forma de proponer interrogantes que promuevan nuevas alternativas de lectura, de expresión, de interpretación y concepción del mundo.

Por ello, es pertinente permitir que convivan las lógicas del mundo letrado y de la comunicación cotidiana con los modos de pensamiento que lo digital propone, sin que suponga la expulsión de uno u otro soporte[1].

De este modo, las categorías de estudios literarios que pueden identificarse en los diversos diseños curriculares, desde los disimiles paradigmas en que se sustentan, son caminos indispensables que se deben recorrer para habilitar un encuentro intercultural y posibilitar la emergencia de subjetividades.

Algunas consideraciones en torno a los estudios literarios y la mirada comparatista

La literatura comparada, los estudios comparados y los estudios culturales han tenido un amplio desarrollo en los últimos tiempos a nivel mundial. La Argentina no ha sido la excepción con respecto a esta tendencia.

Con el impulso de la Dra. Tania Franco Carvahal de la Universidad de Porto Alegre y de Jean Bessiére de la Universidad de La Sorbona, en 1992 se crea la Asociación Argentina de Literatura Comparada con la iniciativa de los especialistas Jorge Dubatti y Nicolás Dornheim (Crolla, 2009). A partir de allí el campo del comparatismo fue ganando espacio, convirtiéndose en seminario para quienes cursan la carrera de letras, en algunos casos optativos y en otros obligatorios (un ejemplo de este último es lo que sucede en el Profesorado en Lengua y Literatura de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER).

La importancia que fue cobrando esta disciplina a nivel universitario comienza a verse en la educación secundaria. Primero, los docentes hicieron comparatismo de manera intuitiva y personalizada, pero de a poco empezó a surgir la normativa que validaría esta forma de trabajar en las instituciones. En la actualidad, en Entre Ríos, los diferentes diseños curriculares abalan y proponen el comparatismo como una forma de acercamiento a la literatura. Así, el Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Entre Ríos, vigente desde el 2011 según las resoluciones 3322/10 y 3490/10 del Consejo General de la Educación de Entre Ríos, a partir de una mirada inter-trans y pluridisciplinar que se sostiene en el paradigma de la complejidad (Morin, 1992) propone para el cuarto año, "pensar el diálogo entre la literatura y otros discursos sociales" (2010: 20). A la vez que sugiere para otros cursos relacionar esta disciplina con ortos discursos (películas, documentales, periodismo, etc.) y áreas del conocimiento (historia, filosofía, ética, etc.).

Cuestiones similares pueden divisarse en el diseño curricular de las Escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos, vigente según resolución 4000/11 del Consejo General de Educación y en el nuevo diseño para las escuelas secundarias dependiente de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencia Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, ambos documentos no serán abordados en este trabajo por una cuestión de tiempo, pero todo esto sirve para mostrar que esta temática se ha ido imponiendo en el nivel secundario.

En torno al pensamiento complejo

Como se hizo referencia al paradigma de la complejidad, es interesante detenerse en esta temática.

La propuesta del diálogo estimulador del pensamiento que propone Edgar Morín supone complejizar la experiencia humana, permitiendo que el asombro, la incertidumbre, la duda habilite un diálogo interactivo entre los hechos y el azar. En ese contexto no se busca lograr certezas, sino revisar las múltiples paradojas que permiten renovadas miradas en relación a las nuevas propuestas curriculares.

Como afirma este teórico, la complejidad no supone la oposición a la simplicidad, sino que actúa allí donde el pensamiento simplificado no logra dar respuestas a ciertas necesidades, y lo hace integrando en su planteo las diferencias entre el orden y el desorden, lo permanente y lo variable, lo individual y lo colectivo, lo armónico y lo conflictivo, la unidad y la diversidad. Es decir, desde una mirada hologramática de la realidad, con las infinitas facetas que ésta conlleva.

Eso no supone que la complejidad y la completud sean como análogas, sino que se articulan:

> Lo que el pensamiento complejo puede hacer, es darle a cada uno una señal, un ayuda memoria, que le recuerde: 'No olvides que la realidad es cambiante, no olvides que lo nuevo puede surgir y, de todos modos, va a surgir.' La complejidad se sitúa en un punto de partida para una acción más rica, menos mutilante. Yo creo profundamente que cuanto menos mutilante sea un pensamiento, menos mutilará a los humanos. Hay que recordar las ruinas que las visiones simplificantes han producido, no solamente en el mundo intelectual, sino también en la vida. Suficientes sufrimientos aquejaron a millones de seres como resultado de los efectos del pensamiento parcial y munidimensional. (Morín, 1995: 118)

En ese tejido de constituyentes heterogéneos que se asocian, la complejidad supone la paradoja de lo uno concebida desde la multidiseminación capaz de reconocer al sujeto en el objeto, unir lo que está

diseminado a partir de un *rizo recursivo* (Morín) que pone en diálogo las interrelaciones de los eventos y acciones que están rodeadas del azar en el mundo fenoménico que deja a la luz el desorden, la ambigüedad, lo inexplicable y la incertidumbre como afirma Morín.

Sin embargo, no es una receta que se apoya en método sino una posibilidad de acercarnos a la observación multifacética del devenir histórico de la sociedad, la ciencia y la cultura.

> Esta *comprensión* de la complejidad requiere un cambio muy profundo de nuestras estructuras mentales. El riesgo, si ese cambio de estructuras mentales no se produce, sería el de ir hacia la pura confusión o el rechazo de los problemas. No está el individuo por una parte, la Sociedad por otra, la especie de un lado, los individuos del otro, de un lado la empresa con su organigrama, su programa de producción, sus estudios de mercado, del otro lado sus problemas de relaciones humanas, de personal, de relaciones públicas. Los dos procesos son inseparables e interdependientes. (Morín, 1995: 123)

Un poco de historia

Para poder entender por qué se ve como un emergente la relación entre la Literatura y otros discursos sociales, es necesario hacer un breve recorrido por la historia de la Enseñanza de esta asignatura en el país.

Según señala Jacobo Setton en su texto "Literatura" (2004) los primeros programas de esta asignatura en la educación secundaria aparecen en 1870. Pero es en 1884 cuando se introducen reformas y la disciplina empieza a adquirir un perfil gracias a Calixto Oyuela y Ernesto Quesada. El primero le imprime un sello propio que llega casi hasta la actualidad: la organización de la materia alrededor de movimientos y nombres ordenados cronológicamente. En general, se excluía la literatura universal y se imponía una perspectiva clásico-centralista, nacionalista e hispanista, que se mantuvo hasta no hace tanto tiempo, y se enseñaba historia de la Literatura.

Asimismo, Setton afirma que "la enseñanza de la literatura fue hasta fines del siglo XIX, tanto en Europa como en América, una disciplina relacionada, fundamentalmente, con el estudio de la lengua a través de sus máximas expresiones" (2004, 103). Es decir que la Literatura era un modelo del buen uso, "ignorando la innovación teórica y práctica que se llevó adelante en todas las expresiones artísticas desde principio del Siglo XX" (Setton, 2004, 114).

En esa época, el docente era considerado el responsable de ejecutar el mandato tutelar del estado, enseñando el canon que este imponía, aunque como siempre se dice la cuestión no era tan simple. Gustavo Bombini afirma que

> el tema del canon supone una indagación particular sobre los procesos de canonización específicos de la escuela y sus relaciones con procesos de canonización que se producen en ámbitos extraescolares. La distinción que realiza Alastair Fowler entre canon "oficial", canon "personal", canon "potencial", canon "accesible", canon "selectivo" y canon "crítico" abre interesantes perspectivas para repensar la complejidad de la cuestión del canon escolar sin reducirlo -tal como el mismo Fowler lo plantea- a una versión del canon oficial. (1996:3)

A medida que se avanza en el tiempo se irán notando cambios en los programas de Literatura, generalmente las mayores innovaciones van a aparecer cuando hay más libertad de expresión, lo que deja en evidencia la relación entre canon y política.

En los años 60 hay cambios en la enseñanza de la lengua y la literatura que permiten incorporar nuevos materiales literarios en la medida en que la literatura ya no es el modelo acabado de la norma. No obstante, las obras literarias siguen cumpliendo un rol ejemplar para la enseñanza de la lengua, como por ejemplo realizar la fragmentación en oraciones para proceder al análisis sintáctico.

En los 70, el ingreso a la escuela de nuevos materiales como el periodístico y el discurso científico desplazan a la literatura como objeto de reflexión de la lengua, alejamiento que terminará con la reforma de los noventa (Satton, 2004). Esta reforma, propuso un nuevo desafío, el currículum ya no es prescriptivo, no dice qué autor o qué texto enseñar, es el docente el que decide que enseñar. Sin embargo, es en esta etapa donde aparecen ciertas creencias pedagógicas consideradas innovadoras "que sostienen la posibilidad de una práctica que se construye sin teoría, en virtud de su propia practici-

dad" (Bombini, 1996, 3) y de esa manera muestran a la teoría como obstaculizadora para la recepción directa del texto. En esta época también "las lecturas simplificadoras de ciertas posiciones barthesianas sobre todo tomadas de su trabajo *El placer del texto* han venido a proponer una práctica de la lectura escolar que busca debilitar cualquier discurso sobre la literatura en pos de incentivar una relación- ingenua- de lectura" (Bombini, 1996,3).

También es en estos años noventa cuando las aulas de Lengua y Literatura se vieron impregnadas de un enfoque comunicativo y lingüístico, donde la Literatura quedó relegada a un simple discurso más.

En ese contexto se da la Resignificación de la escuela Secundaria entrerriana la cual plantea, en su Documento N° 2 "Curricular epistemológico": "que se hace necesario recuperar y fortalecer el espacio de la literatura en la enseñanza de la asignatura".(2008, 25) y más adelante dice "en esta recuperación del espacio curricular de la literatura serán necesarios los aportes no sólo de la teoría y crítica literaria, sino también la de la historiografía (con su historia de la lectura) de los estudios culturales, de las literaturas comparadas, feminismo, y estudios queer". (2008, 25). Es decir, que esta nueva reforma viene a proponer recuperar la especificidad de la Literatura pero no de forma aislada sino en relación con múltiples cuestiones y de esa manera se rompe el sometimiento de esta disciplina a la Lengua.

Los diseños en Entre Ríos: una primera mirada

En una interesante investigación de Analía Gerbaudo publicada bajo el título de *Ni dioses ni bichos: Profesores de Literatura, curriculum y mercado* (2006), se plantea la idea de que el currículum surge en un marco histórico y social que varía en el seno de cada cultura, que es una construcción social y que se modifica en tanto construcción según las circunstancias que la rodean.

Teniendo en cuenta esas consideraciones, es que se realizan algunos primeros comentarios sobre lo observado en los diseños curriculares.

Si se miran los anteriores diseños, los que surgieron a partir de la Ley Federal de Educación de 1993, se pueden ver unas breves sugerencias para relacionar la literatura con otros discursos.

Así por ejemplo en la Fundamentación del Diseño de Lengua y Literatura de Educación General Básica del Tercer Ciclo de la provincia de Entre Ríos de 1997, aparece un párrafo donde se comenta que relacionar el discurso literario con otros discursos como el televisivo puede ser un punto de partida para despertar el interés de los adolescentes. Es decir, que se propone relacionar la Literatura con otros discursos pero no para trabajar su especificidad, sino para ayudar a los estudiantes en el "proceso de apropiación de los nuevos códigos comunicacionales" (Consejo General de Educación, 1997, 41). De esta manera se ve como se considera a la Literatura como un discurso más, quizás un discurso importante dentro del aula, pero no se le concede a esta disciplina la importancia que tiene la Lengua, eso se ve claramente en la cantidad de contenidos que cada una de ellas ocupa, a saber dos tercios corresponden a la Lengua y uno a la Literatura.

En el caso del Nivel Polimodal, para ello se tienen en cuenta *las Orientaciones Curriculares para la Educación Polimodal* del Consejo General de Educación de 1998, el espacio de la Literatura es mayor, se propone la enseñanza de cuestiones teóricas como así también la lectura de diferentes textos. Y lo que es interesante, dentro de los contenidos conceptuales para lo que entonces era el primer año del polimodal, dice: "Introducción al análisis de la Literatura con otros discursos sociales: cine, música, teatro" (1998, 25) Algo similar puede verse en el segundo año donde se agrega la relación con la historieta, mientras que en el tercer año se encuentra una diferencia, proponen poner en diálogo la Literatura con la Historia. Es decir, que en estos diseños se le da un lugar a las relaciones interartísticas, resaltando el concepto de intertextualidad, pero el espacio de lo interdiscursivo queda relegado a un solo tipo: literatura e historia.

Con esto se busca ejemplificar cómo los distintos períodos históricos presentaron de manera diferente la relación entre la Literatura y otros discursos.

Conclusiones provisorias

A partir de la indagación de los diseños referenciados anteriormente, se puede observar que se han producido cambios en torno a la enseñanza de la literatura. Cambios que podrían responder a la importancia que ha tomado la Literatura Comparada en los últimos tiempos dentro de las universidades e incluso de los institutos terciarios, pero también que estos se han ido moviendo y abriendo un recorrido

en dirección a la enseñanza de la Literatura en la escuela secundaria entrerriana, lo que ha motivado un renovado abordaje a partir de propuestas teórico-prácticas que ponen en diálogo y tensión a la lectura literaria con planteos interartísticos, interdiscursivos o transdisciplinares y que responden a una mirada que se sustenta en el pensamiento hologramático, multifacético y complejo de la realidad.

Seguramente hay otras razones para estas variaciones, que aún no están claras porque esta investigación recién comienza.

Notas

[1] Si bien las tecnologías de la información y de la comunicación han movido los cimientos de la escuela -a través de los cambios sociales que supone la digitalización de la imagen y del sonido, que abren posibilidades insospechadas de manipulación en la forma de proferir los mensajes-, facilitando una mixtura entre lo real y lo virtual, es necesario señalar que este mundo informatizado no es la realidad de todos los actores del sistema educativo.

Referencias bibliográficas

AA VV *Lecturas y escrituras, fundamentos y propuestas de enseñanza*. Ediciones UNL: Santa Fe, 2006

AGUERONDO, *I. Re-visión de la escuela actual*. Editorial CEHL: argentina, 1987

ALVARADO, M. *Estrategia de enseñanza de la Lengua y la Literatura.* Bs. As. Universidad de Quilmes, 2006.

ANDER-EGG, E. *La planificación educativa*. Bs.As. Magisterio del Río de la Plata.1996

ANGENOT, M.. *Interdiscursividades. De hegemonía y disidencias.* Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba, 1998

AUSUBEL, D. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Méx.Trillas.1976

BAJTÍN, M. "El problema del texto en la filosofía, la lingüística y otras ciencias humanas" en *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI. 1990

BAJTÍN/MEDVEDEV (1929): *El método formal en los estudios literarios*. Madrid, Alianza, 1994.

BARTHES, R. y A.A.VV. (1974): *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1974.

BARTHES, R. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura.* México: Paidós. 1987

BOMBINI, G. *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs As, Libros del Zorzal, 2006.

BOMBINI, G. *Literatura y Educación*. Buenos Aires. CEDAL. 1992

BOMBINI, G. (coord..) *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza.* Buenos Aires, Editorial Biblos, 2012

BOMBINI, Gustavo "Didáctica de la literatura y la teoría: apuntes sobre historia de una deuda" Orbis tertius, 1996 disponible en http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/numeros/numero-2-3/articulos/11-bombini

BOMBINI G. *La trama de los textos. Problemas de la Enseñanza de la Literatura*. Libros del Quirquincho, Bs. As., 1989.

BOTTA, M. y WARLEY, J. *Tesis, tesinas, monografías e informes.* Buenos Aires, Editorial Biblos, 2007.

BURBULES, N. *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires, Amarrortu, 1999.

CAMILLONI, A. CELMAN, S. Y LITWIN, E y LEVINAS, M. *Pensar, descubrir y aprender*. Bs. As. Aique.1991

CAMILLONI, A. CELMAN, S. Y LITWIN, E. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As. Paidós. 1998

CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona. Anagrama. 2004

CAVALLO, G. y CHARTIER, R.: *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus, 1994

CERTEAU, M. de: La invención de lo cotidiano. Universidad Iberoamericana, Méjico, 1996.

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Buenos Aires. Aique. 1997

CROLLA, A. (2011) "Borges precursor - estribaciones entre literatura comparada e intertextualidad" en:

Pereira Ourique, J.L. y otros. (Orgs.) *Literatura: crítica comparada.* Ed. Universitaria PREC-UFPEL, Pelotas Brasil

CROLLA, A (Directora) *Lindes actuales de la literatura comparada.* Ediciones UNL, Santa Fe, 2011

CROLLA, A- "La literatura comparada en Argentina. Archivo, reflexiones y proyecciones" en Actas de la IV Jornadas internacionales de Literatura Comparada de la Asociación Peruana de Literatura Comparada.

CROLLA, A. y VALLEJOS, O (ed.) *Temas de Literatura Comparada: canon, género, educación.* Santa Fe, UNL, 2010.

DALMARONI, M. *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Universidad Nacional del Litoral: Santa Fe, 2009

DÁMASO MARTÍNEZ, C. (1999): "Literatura/cine: tensiones y desencuentros" en JITRIK, N, *Historia crítica de la literatura argentina. La irrupción de la crítica,* Vol 10, Buenos Aires: Emecé.

EISNER, E. (1998): *Cognición y currículum*. Amarrortu, Buenos Aires.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1980) Cómo formular objetivos operativos. Madrid. Kapelusz. 1998

FRANCO CARVALHAL, T *Literatura Comparada* (1986) Editorial ática, Sao Pablo.

FRANCO CARVALHAL, Tania. *Lo propio y lo ajeno.* Fondo ED. UCSS, Brasil, 2006.

GABRIELONI, A. *Imágenes de la traducción y las relaciones interartísticas,* disponible en: http://www.traduccionliteraria.org/1611/art/gabrieloni.htm

GABRIELONI, A. *Interpretaciones teóricas y poéticas sobre la relación entre poesía y pintura. Breve esbozo del Renacimiento a la modernidad*, disponible en: http://www.saltana.org/1/docar/0011.html.

GARCÍA DE CERETTO, J. El conocimiento y el currículo en la escuela. Rosario. Homosapiens. 2008

GASKINS, I. y THORNE, E. Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. Bs. As. Paidós. 1999

GENETTE, G. (2001): *Umbrale*. México: Siglo XXI.

GENETTE, G *Palimpsestos. La Literatura en segundo grado* (1962), Madrid, Taururs 1989

GERBAUDO A. *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado* UNL. Santa Fe. UNL 2006.

GERBAUDO, A. (Directora) *la lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Sana Fe Homosapiensediciones, 2011

GVIRTZ, S. y GRIMBERG, S. *La educación ayer, hoy y mañana*. Buenos Aires. Aique. 2007

JACKSON, P. Práctica de la enseñanza. Buenos Aires, Amarrortu, 2002

JACKSON, P. (1992). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires, Amarrortu, 1999.

JOYCE, B. y M. Weil. Modelos de enseñanza. Barcelona, Gedisa, 2002.

LARROSA, J. Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. 2000

LARROSA, J. "Lenguaje y educación (Notas sobre hermenéutica)", en: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Barcelona: Fondo de Cultura Económica. 2003

LARROSA, J. y SKLIAR, C (coord). *Entre Pedagogía y Literatura.* Buenos Aires: Miño y Dávila. 2006

LARROSA, J. y SKLIAR, C. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.* Buenos Aires: Laertes. 2001

LINK, Daniel. *Cómo se lee y otras intervenciones críticas.* Norma: Buenos Aires, 2003.

LITWIN, E. (1997): Las configuraciones didácticas. Paidós, Buenos Aires.

Morin, E. Introducción al pensamiento complejo. España. Gedisa. 1995

PORLÁN, R. y MARTÍN, J. El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Sevilla Díada Editoras, 1993.

SANCHEZ LOBATO, Jesús (coord.) *Saber escribir*. Aguilar: Buenos Aires, 2007

SETTON J. *La literatura en* ALVARADO, Maite (coordinadora) *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura* Universidad nacional de Quilmes Editorial. Bs As, 2004

VEGA, M. J -CARBONELL, N. *La literatura comparada: principios y métodos.* Madrid Gredos, 1998.

Documentos

Consejo General de Educación de Entre Ríos (1997) *Diseño curricular EGB2*

Consejo General de Educación de Entre Ríos (1998) *Orientaciones curriculares para la Educación Polimodal*

Consejo General de Educación de Entre Ríos (2008).*Re-significación de la Escuela Secundaria Entrerriana. Documento 1*

Consejo General de Educación de Entre Ríos *(2008) Re-significación de la Escuela Secundaria Entrerriana. Documento 2*

Consejo General de Educación de Entre Ríos (2008).*Re-significación de la Escuela Secundaria Entrerriana. Documento 3*

Consejo General de Educación de Entre Ríos *(2008) Re-significación de la Escuela Secundaria Entrerriana. Documento 4*

Consejo General de Educación de Entre Ríos (2010) *Diseño curricular de la Escuela Secundaria Tomo I . Ciclo Básico Común*

Consejo General de Educación de Entre Ríos (2011) *Diseño curricular de la Escuela Secundaria Tomo II Ciclo Orientado*

Ley Federal de Educación 24.195

Ley Nacional de Educación 26.206

Reflexiones sobre el rol docente de música

Mabel Masutti, Verónica Odetti

Resumen

El presente trabajo es una reflexión teórica-práctica sobre la situación que actualmente se vivencia en la carrera del Profesorado de Música de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, en torno de la formación académica de sus graduados y su futuro rol como trabajadores de la educación. Se presenta una descripción del plan de estudios vigente y la propuesta de modificación a partir de la compresión de la música desde una perspectiva epistémica que mira la música "no como un don", sino como la posibilidad de aprender, maravillarse y emocionarse. A la vez un informe sobre el número de graduados y las necesidades de un docente de música formado en los ámbitos universitarios para cubrir la demanda del sistema educativo vigente. Dice Violeta De Gainza "es simplista afirmar que la música constituye fundamentalmente un objeto de carácter **estético**; si así lo fuera se trataría de algo exclusivo, a lo cual ciertas personas tienen acceso y otras no. Preferimos definir a la música como una **experiencia multidimensional,** ya que ésta **ES** o **REPRESENTA** diferentes cosas al mismo tiempo".

"La música nos pertenece. La música es un derecho humano."

Introducción

Reflexionando sobre los contextos que hoy nos determinan, las urgencias y necesidades que nos plantean nuestros estudiantes, nuestras prácticas y las inquietantes preguntas nos nace la duda, la turbación, la molestia que se nos dibuja en torno al rol del docente de música.

En contextos conflictivos, dinámicos, complejos resulta de vital importancia el tiempo para la reflexión, para re-pensar lo que nos ocurre o aquello que no está ocurriendo, y es a partir de este lugar que creemos necesario llevar adelante un espacio para pensarnos como formadores, como docentes, como pares, como trabajadores de la educación, como estudiantes frente a los desafíos que estos contextos nos imponen. Pensar el rol docente de música es una discusión que no puede esperar, la necesidad de comenzar a abrir espacios de diálogos es imperiosa, pero no solamente por capricho personal sino por un contexto institucional, organizacional, político y social que exige preguntarnos ¿qué docentes nos encontramos formando?

Lo que nos lleva a realizar un recorrido histórico entorno de esta construcción y preguntarnos por las consecuencias que observamos y acarrean esos posicionamientos que delimitan miradas, construyen – deconstruyen otras y naturalizan conceptualizaciones arcaicas dadas por superadas pero no por eso menos operantes.

Muñoz (1976) en su trabajo describe y detalla los inicios de la educación musical y los esfuerzos llevados adelantes, centrado principalmente en América del Norte. En lo que respecta a América Latina menciona la creación del Consejo Interamericano de la Música fundado con carácter permanente en 1956 que procuraba centralizar las actividades musicales del continente, por primera vez, se dieron a conocer las obras de los compositores latinoamericanos.

En el marco de la 4º Conferencia de Educación Musical que tuviera lugar en la ciudad de Rosario en la década del 70 se evidencia la falta de profesionales especializados en la materia como uno de los principales obstáculos a afrontar, en las conclusiones manifestaban claramente "está probado que para enseñar música no basta con ser músico y la preparación pedagógica quedó señalada como uno de los factores principales que interceptaban el logro de nuestros ideales".

Historia de la escuela

En Paraná se encuentra la Escuela de Música, Danzas y Teatro "Constancio Carminio". Fue creada como Academia Provincial de Bellas Artes, mediante Decreto del 7 de Abril de 1932 gracias al impulso del Profesor Constancio Carminio y comenzó a funcionar el 7 de mayo del mismo año con cursos de violín, piano, guitarra, canto, teoría y solfeo, y luego dibujo y pintura, lectura y declamación y cursos

nocturnos de artes aplicadas: dibujo comercial, dibujo arquitectónico, mecánico, tallado de madera y modelado en yeso.

En el año 1933 se organizó un Conjunto Sinfónico integrado por profesores y alumnos de la Escuela de Bellas Artes, bajo la dirección del maestro Américo Rosa. Es de hacer notar que el conjunto sinfónico de la Escuela de Bellas Artes ejecutó –bajo la misma batuta- la Ópera "Madame Butterfly" de G. Puccini (interpretada por alumnos de la cátedra de canto del mismo establecimiento) en la función de gala del 8 de julio de 1945, que constituyó la transmisión inaugural de LT 14, Radio General Urquiza, desde el Teatro "3 de Febrero" de Paraná.

El 15 de Diciembre de 1932, se realizó el primer concierto a cargo de profesores y alumnos. En el año 1938, se creó la cátedra de Danza Clásica a cargo de la profesora Enriqueta L. de Oyuela, y en 1939, el curso de Arte Escénico a cargo del profesor Isidoro Rossi.

Desde el momento de su creación, la Academia Provincial de Bellas Artes funcionó en el local de la Escuela Carbó (Buenos Aires y Laprida), y parte de ella en el edificio de la Biblioteca Popular del Paraná, sita en calle Buenos Aires.

Fue trasladada en varias oportunidades hasta que, en el año 1973 el Gobierno de la Provincia adquirió el edificio de la casa de calle Italia 61, donde funciona desde entonces.

En 1987 hasta 1998 por disposición del gobierno de la provincia de entre ríos y dependiendo del Consejo Gral. de Educación se crea el profesorado de nivel primario con dos años de cursado y veintidós materias con una matrícula de egresados no superior al 14 %.lo mismo sucedería con el profesorado de Nivel Primario y Secundario con una duración de cuatro años de cursado y cuarenta materias.

A partir de la creación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) en el año 2001 la escuela de música "Constancio Carminio" ofrece diferentes carreras universitarias en música entre las que se cuenta el "Profesorado en Música" con un total de sesenta y cuatro materias y cinco graduados en trece años. Actualmente, las carreras universitarias en música cuentan con un cuerpo docente de cincuenta y cuatro profesores, y tres administrativos. Quedando la Escuela de Música Teatro y Danzas separada del instituto de Artes Visuales ambas pertenecientes a la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de la UADER.

La historia de la Escuela muestra claramente el perfil academicista construido desde sus orígenes como productora y reproductora de instrumentistas, donde la figura del docente en música para el sistema educativo entrerriano y argentino continua en discusión- Lo cual creemos que nos permite percibir, desde una mirada histórica y contextualizada, algunas de las dificultades que el plan vigentes de estudio devela, así como las contrariedades que la reflexión sobre el mismo nos plantea.

Partiendo de nuestra propia historia tomamos la investigación realizada por Teresa Mateiro (2010) sobre los planes de estudios de las carreras de educación musical de Colombia, Brasil, Venezuela, Paraguay, Chile, Argentina y Ecuador para re-pensar las concepciones sobre la formación docente, al respecto expone que:

"Las diferentes formas de organización de las disciplinas en los planes de estudio analizados implicaron clasificar las concepciones de formación docente en tres áreas:

Las primeras son los planes de estudios centrados en el conocimiento de la música, es decir, la música en cuanto fenómeno, actividad y objeto de estudio (Nielsen, 2008) es la prioridad en la formación de los futuros maestros. Las disciplinas de contenido musical ocupan al menos un cincuenta por ciento del total de horas. Los planes de estudios centrados en el conocimiento de la música conciben al profesor en primer lugar como músico; hay que serlo para ser profesor. Ese modelo tiene origen en los conservatorios europeos y se desarrolló en diferentes países de diversas formas.

El segundo modelo se apoya ante todo en la formación del pedagogo. Las preguntas de Aróstegui (2008) son importantes en este contexto: "¿Debe surgir el plan de estudios de maestro especialista en educación musical del corpus de conocimiento propio de la didáctica general, o debe ser el conocimiento de la materia primordial en dichos estudios?", y también: "¿Debe la formación del profesorado de educación musical compartir la misma concepción de conocimiento y de valores sociales que los otros currículos de formación del profesorado?". En este aspecto se debate la formación del profesor generalista (con especialidad en música) y el profesor especialista (en música).

Las Licenciaturas en Artes con especialidad en Música constituyen el tercer modelo de formación.

Sigue la concepción de integración de las artes en la educación de niños y jóvenes, es decir, las artes como una asignatura. De ese modo, la formación de ese profesional se efectúa a partir del conocimiento general de las áreas artísticas (música, teatro, diseño, artes visuales, danza, cinema) con especialización en una de ellas. Lograr formar un profesional con tantas habilidades y conocimientos, evitando la superficialidad", puede ser un problema. Un profesional capaz de desarrollar proyectos artísticos integrados, sin perder la perspectiva de cada una de las artes".

La autora destaca los tres modelos de formación del profesorado que en su investigación pudo observar los cuales son: a) formar músicos con especialidad en educación musical; b) formar pedagogos con especialidad en educación musical; c) formar arte-educadores con especialidad en educación musical.

Tomando la clasificación propuesta por Mateiro (2010) y después de un profundo análisis del plan de estudios de la Carrera de Profesor de Música de la FHAyCS de UADER observamos que nos encontramos posicionados en una concepción donde la formación profesional en música es posible de ser equiparada con el Conservatorio, cuyo objetivo principal es la formación del instrumentista, aunque contemplen actualmente la dirección de orquestas, música electrónica, entre otras.

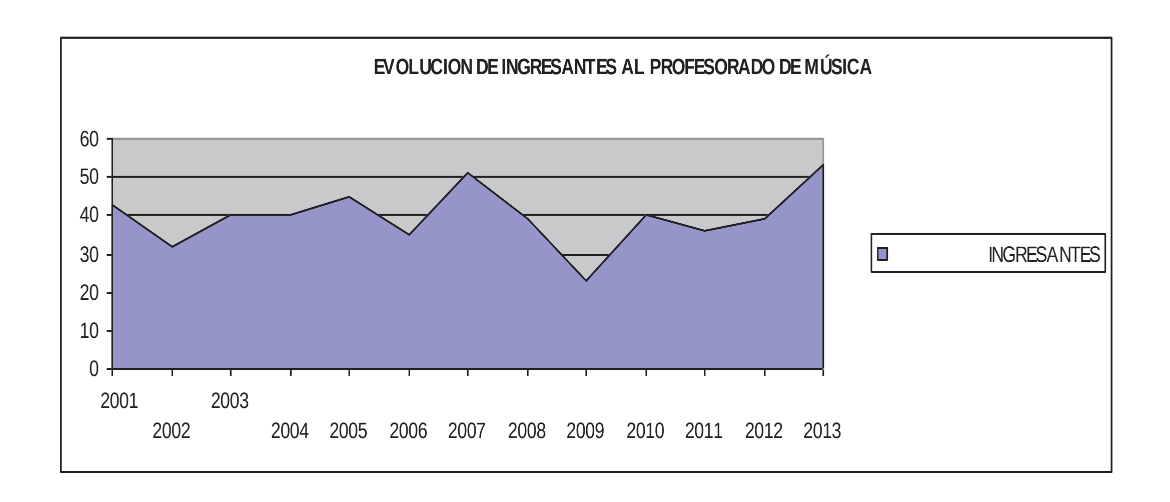
Pensar la música escindida entre teoría y práctica pareciera imposible, algo inimaginable, pero al generar estas división- confrontación se desprecia la formación del futuro docente de música, quedando escindido su quehacer de músico de su quehacer docentes, lo que en las prácticas docentes encuentra numerosos ecos.

Pensando los números

Actualmente el número de alumnos inscriptos en las carreras de música de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales se ha incrementado exponencialmente, pero no así el número de graduados el cual oscila entre el 10 % correspondiente al período anterior al 2001, que es la fecha de traspaso de la institución a nivel universitario (Ver cuadro), lo que nuevamente nos lleva a indagar respecto de lo que acontece entre el ingreso de esos alumnos, sus expectativas, anhelos, sueños y su "desaparición", donde pasan a engrosar largas listas de estadísticas que hablan de deserción, abandono….. Qué imposibilita que los alumnos puedan concluir con sus estudios?, ¿qué se está haciendo que obstaculiza la generación de nuevos profesionales?, cuáles son los factores que impiden finalicen su carrera? Las preguntas se acumulan a montones, pero la importancia radica en poder comenzar a indagarnos, en permitirnos preguntarnos para poder salir de la certidumbre y comenzar a observar el problema que se nos presenta.

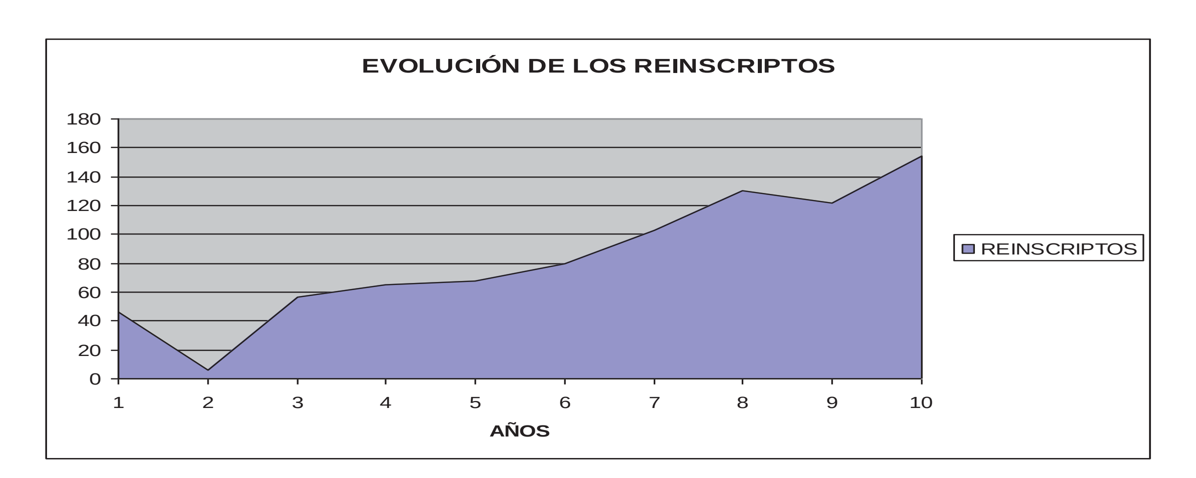
Evolución del Ingreso al Profesorado de Música	
AÑO	INGRESANTES
2001	43
2002	32
2003	40
2004	40
2005	45
2006	35
2007	51
2008	39
2009	23
2010	40
2011	36
2012	39
2013	53
TOTAL INGRESANTES :520 TOTAL GRADUADOS: 5	

Fuente: elaboración propia



Evolución de reinscripciones al Profesorado de Música	
AÑO	REINSCRIPTOS
2004	46
2005	6
2006	57
2007	65
2008	68
2009	80
2010	103
2011	130
2012	122
2013	154

Fuente: elaboración propia



Informo que los graduados corresponden a inscriptos de 2001 en delante el tiempo de cursado de los estudiantes supera los diez años –otro dato a tener en cuenta es la cifra de re inscriptos y el alto porcentaje de abandono.

Esta propuesta de formación centrada en la generación de profesionales con un detallado conocimiento musical, instrumental sin la capacidad para comprender que la música "no es solo para los talentosos" .Si observamos la cantidad de materias, sus contenidos mínimos, la carga horaria, los exámenes, podremos descubrir la respuesta a la pregunta de qué profesionales estamos formando. Pero si retomamos lo anteriormente expuesto, nos daremos cuenta de que obtenemos una respuesta que no es la deseada, que a medida que nos abocamos a la formación de docentes nos alejamos de la docencia, de la importancia central que el rol docente desempeña en el aula excediendo los conocimientos y capaci-

dades exclusivamente musicales o sonoras. En la actualidad, los educadores musicales tienen a su disposición una diversidad de modelos: es posible aprender a través del juego, del canto y de la danza popular (modelos naturales o espontáneos), pero también se puede aprender mediante aparatos o máquinas (modelos tecnológicos), o a través de conductas y prácticas varias.

En varios países de Latinoamérica existe una fuerte búsqueda de identidad cultural a través de la música y la educación musical constituye un factor aglutinante de gran poder. En la actualidad renacen en las murgas -conjuntos de percusión que recorren las calles en las épocas de carnaval-; con semejanzas al candombe en Uruguay, tales formaciones constituyen un medio eficaz para reunir a la gente. En Chile y Perú la educación formal y no formal rescata diversas manifestaciones de la música tradicional -cantos, danzas, juegos y ceremonias- que integran la danza y la actuación.

El rol del docente hoy, más que nunca, y partiendo de Freire, es el de un sujeto dialogante que sin imposición aspira a la construcción creativa de un aprendizaje compartido, si partimos de esta aspiración para nuestro alumnos como futuros docentes debemos primero ser capaces de permitirnos nosotros este diálogo creativo.

Siguiendo con Violeta de Gainza "Pretender restablecer el decaído *rating d*e los profesores y maestros de música en la sociedad no es más que un hecho de justicia que debería ser precedido por un cambio sustantivo en la preparación teórica y técnica del profesorado de música de todo nivel, con énfasis en la formación de especialistas. Si el siglo XX podía ser justamente calificado como el "siglo del niño", el siglo XXI debiera llegar a ser el "siglo del maestro", de su valorización y perfeccionamiento".

Para ello, es urgente evaluar- actualizar y organizar en forma realista y urgente la enseñanza artística en música.

Las cifras de graduados desnudan la necesidad de actualizar las tradicionales carreras en música y reconocer la importancia dentro del sistema educativo de un lenguaje del conocimiento para el placer y la comunicación.

Reflexión para volver a reflexionar

A partir de esta mirada surge una propuesta consensuada con los estudiantes para comenzar a repensar el plan de estudio, como una puerta para reflexionar sobre el rol docente.

Tanto estudiantes como docentes, en sucesivas reuniones, coinciden en calificar al plan de estudios vigentes como excesivo, con una alta carga horaria y de materias (64) además de observar una superposición de contenidos.

La deserción escolar y la falta de egresados, son apenas algunos de los problemas institucionales que en parte, se desprenden de este excesivo y largo plan de estudios.

Por ello, pensamos otro diseño que plantea un recorrido más flexible y una mejor articulación entre las diferentes materias.

En función de ello, pensamos una reorientación de las materias contempladas en el vigente tronco común, de modo que incluya y contemple la especificidad de la música; una redistribución y reasignación de materias, en cuatro años que en total quedan 44 materias; más talleres optativos que complementen la formación profesional en función de los intereses de cada egresado.

A partir del nuevo plan se propone formar un docente capaz de sensibilizar a sus estudiantes de primaria o secundaria, en música, sea a través del canto, los instrumentos, la danza, las nuevas tecnologías, y otras manifestaciones ligadas a la música. Se busca formar trabajadores de la educación que sepan aprovechar los medios digitales, tradicionales y cotidianos para recrear las distintas posibilidades de la música, la voz, los silencios o los efectos sonoros.

Asimismo se apunta a que los egresados dominen y recreen un amplio repertorio, un docente permeable a los cambios sociales, políticos y culturales, capaz de aportar desde una perspectiva antropológica y cultural, una mirada crítica y dimensionar la música como producto humano en diversos contextos y tiempos históricos. Esto es, un docente puesto en el compromiso de revalorizar el lugar del arte en la sociedad y sus posibilidades de cambio social e inclusión.

Resulta de importancia destacar que el eje de la presente propuesta no esta centra en desmerecer el rol del instrumentista así como tampoco su formación académica, sino que la presentación del trabajo tiene la mirada en la formación del docente de educación musical exclusivamente, motivo por el cual no se aborda discusión en torno a los planes de estudios, duración y dedicación sobre los mismo, pero si

entendemos la música como expresa Hemsy de Gainza debemos comprender cabalmente que "puede afirmarse que no existen seres sanos y normales, a quienes el acceso a la música les esté vedado por falta de condiciones personales. Las aptitudes musicales adoptan múltiples aspectos; al manifestarse, eso es todo. Es prácticamente imposible sufrir una carencia absoluta en ese sentido y a la educación le corresponde desarrollar los "dones" aparentes complementándolos con aquellos aspectos más ocultos o menos conscientes dentro de cada tipo individual" A lo que Muñoz (1976) contundentemente agrega "no podemos aceptar los criterios del pasado que solo permitían estudiar música a los talentosos"

Referencias bibliográficas

María Luisa Muñoz (1976) "La educación musical en Latinoamérica" Revista Musical Chilena. Vol. 30. 134.

Hemsy de Gainza Violeta, "La iniciación musical". Ricordi Americana Bs As, 1973, p 13.

Hemsy de Gainza Violeta (2003), "LA EDUCACIÓN MUSICAL ENTRE DOS SIGLOS: DEL MODELO METODOLÓGICO A LOS NUEVOS PARADIGMAS". Conferencia pronunciada el 23 de Agosto de 2003 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Maestría en Educación de la UdeSA.

Paulo Freire, " Entrevista ; la pedagogía de Oprimida treinta años después realizada por Dagmar Zibas-Septiembre 1993 en el libro Pedagogia dos sonhos possiveis", San Pablo, Fundacao Editora da UNESP

Teresa Mateiro (2010). "Formación del Profesorado de Música: planes de estudio en Europa y América Latina".Revista Profesorado. VOL. 14, Nº 2 (2010)

Florencia Pierret (1972), "Mito y realidad de educación musical en América Latina". Rev Musical Chilena. Enero- Marzo 1972 Nº XXVI /117

1970 Universidad Nacional de Rosario 4º Conferencia

Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, Volumen 2 Número 3 2005

Steve Dillon **"**EL PROFESOR DE MÚSICA COMO GESTOR CULTURAL" Queensland University of Technology-2001

Desvelos y desafíos en la formación docente: La relación teoría práctica en el campo didáctico

Liliana Cecilia Petrucci-FCE,UNER-Entre Ríos
lilianapetrucci@ciudad.com.ar

Resumen

El trabajo pretende reponer algunas de las fijaciones de sentidos, categorías, parámetros de lectura en relación a condiciones socio-culturales y políticas que inciden en los problemáticas de la formación y en las prácticas docentes.

La crítica a una formación anclada en un enfoque instrumental de las prácticas didácticas ya forma parte de nuestra cultura profesional y académica. Un largo 'camino' nos separa de aquel entonces sin embargo, no del mismo modo, pareciera insistir en las enunciaciones que requieren una resolución técnica de las prácticas docentes. Estas marcadas por las premuras, exigencias y complejidad diferencial de las situaciones requieren repensar las significaciones de los términos que configuran los enfoques.

Palabras Clave

Formación, teoría, practicas docentes, campo didáctico

Introducción

En el presente trabajo pretendemos recorrer sucintamente algunas de las marcas que persisten en los discursos del/ sobre el campo didáctico y las prácticas así como, la apertura de nuevas problemáticas. Nos centraremos específicamente en la relación teoría práctica que impacta con singular fuerza en la formación y en las prácticas docentes.

La crítica a una formación anclada en un enfoque instrumental de las prácticas didácticas ya forma parte de nuestra cultura profesional y académica. Un largo 'camino' nos separa de aquel entonces sin embargo, no del mismo modo, pareciera insistir en las enunciaciones que requieren una resolución técnica de las prácticas docentes,marcadas por las premuras, exigencias y complejidad diferencial de las situaciones.

El orden del discurso[1] y las esperas de resolución técnica

A continuación nos detendremos en algunos focos que pueden derivar en una insistencia instrumental a pesar de las críticas y revisiones. Entre las diferentes cuestiones que pueden incidir están: 1) la pretensión de fijar 'un sentido' o a una linealidad entre discursos y prácticas. Dicha exigencia podríamos considerarla como parte de una impronta política -aunque solapada- de "formar", conformar, desde una delimitación de las necesidades sociales, por ejemplo, y que tiene su eficacia simbólica- el fracaso en las prácticas y la culpa correlativa que se vivencia /experimentamos, es un índice-. 2) Las significaciones que delimitan el campo didáctico y los objetos que lo vertebran. En particular, las preguntas, los discursos posibles/legítimos que dibujan las legibilidades[2] y desplazan los problemas a 'falta' de formación, a errores prácticos o faltos de oficio. Nos parece que una salida de ese callejón sería analizar las ópticas que tallan en la configuración de los problemas para avanzar en diferentes formulaciones- como sabemos en la formulación del problema ya se encuentran actuantes las perspectivas epistémicas, culturales, sociales y políticas-.3) Los funcionamientos institucionales, las inercias prácticas, donde lo 'instituido' aparece como garante. La "socialización profesional" (Davini, 2005: 79/80) se transforma en la malla que sujeta y mina 'la formación'. Una significación de la formación que, por un lado reconoce la fuerza de la cultura escolar con sus rutinas y por otro, desconoce los eventos novedosos, las relacionalidades, los efectos de las condiciones cambiantes y azarosas- histórico-sociales y culturales-, las afecciones subjetivas y grupales. 4) Las 'biografías escolares' significadas como una especie *habitus* cuya fuerza inercial pervive como modos de hacer a pesar de la formación docente brindada en las instituciones acreditadas. En la significación de una y otra- en la biografía escolar y en la formación docente-

pareciera preponderar una univocidad, homogeneidad lógica, epistémica, y práctica que reduce a los sujetos a epifenómenos de las estructuras- institucionales, culturales, epistémicas-. 5) Las condiciones de trabajo docente, la retracción salarial y el multiempleo - cuestiones largamente señaladas pero no por eso menos actuantes- que se deslindan de las exigencias de actualización y de las prácticas.

Un punteo que implica diferentes perspectivas y 'niveles' de análisis que se complejizan y diferencian según las interrelaciones, las situaciones y las resistencias o apuestas.

Atravesando el esquema no exhaustivo señalado- y atravesado por los mismos- está la consideración del estatuto del saber didáctico, del campo didáctico. Entre las condiciones que afectan su reconocimiento están las vinculadas al desprestigio ocasionado por el enfoque instrumental (Díaz Barriga 1991). La débil constitución interna y el escaso desarrollo teórico por la confluencia de aportes provenientes de otros campos, se transforma por el desplazamiento de una relación paradigmática prescriptiva a una crítica que con herramientas de otros campos delinea objetos propios y un campo específico (Camilloni 1996).

Más allá de las distintas perspectivas que han configurado históricamente los discursos hegemónicos pesa con singular fuerza la falta de garantía o ausencia de eficacia en las prácticas de la formación.

A pesar de la crítica a los enfoques instrumentales, el problema de la 'distancia', 'distorción', 'desfasaje' entre teoría y práctica, entre formación y desempeño profesional está vigente.

Temas, criterios y perspectivas que intervienen en las diferentes transformaciones curriculares y se vinculan al desfasaje entre formación e inserción laboral. Una problemática crucial y una distancia que admite diferentes lecturas.

En términos generales las revisiones curriculares estuvieron marcadas, entre otras, por: el lugar de 'la práctica' y de 'la teoría', el tiempo y el espacio dedicado a una y otra, el peso de la formación disciplinar y de la formación pedagógico- didáctica- y su significación-, la relación de la conformación curricular en la formación docente con los currículos escolares.

En la significación de 'la teoría' y 'la práctica' se juegan diferentes perspectivas y valoraciones, algunas de las cuales se delinean en los currículos formales y plasman - de modo diverso y contradictorio- en el desarrollo curricular. La pretensión teleológica del currículo se traba con diferencialidades que incluyen, además de las señaladas, las disímiles priorizaciones y perspectivas que se plasman como proyectos de cátedras y las que acontecen durante su desarrollo.

Concebir la estructuración curricular como unívoca supone desconocer que intervienen diferentes perspectivas, posiciones y decisiones político- sociales, epistémicas, disciplinares. Por otro lado, hipostasiar el desarrollo o el proceso – como habitualmente se lo considera- o, bien el devenir, a ese marco que se pretende regulativo implicaría desconocer los diferentes sentidos y apuestas que involucran a los sujetos participantes[3] (Tiramonti, 2004:112/115), las diferentes relaciones de fuerza[4] que varían según las circunstancias e interacciones.

Podríamos en un primer momento considerar la práctica como el lugar eminente en el que se juega las voces, experiencias y relaciones con el conocimiento que mantienen los participantes.

Un lugar de confluencia y cuestionamiento o debate de las perspectivas teóricas y de las prácticas para desedimentar y poner en crisis las 'narrativas culturales y curriculares'[5] que pretenden regular las relaciones e inciden en los modos de de subjetivación.

La posición diferencial de los docentes y estudiantes en los espacios institucionales está atravesada por los diversos modos de asunción de las regulaciones académicas – aceptación, contestación, transformación y/o resistencia-, por las interacciones y relaciones de y con el conocimiento. La focalización en las prácticas docentes, en general, apunta a la responsabilidad diferencial que tienen docentes y estudiantes. No nos detendremos en las funciones que le competen a los docentes pero, sin pretender minimizar dicha función, ese centramiento tiende a eclipsar la participación/intervención del estudiante – aunque se atenga a una presencia 'pasiva'.

La consideración de la 'buena enseñanza' (Fernstermacher 1989:158) desde principios morales, enfoques epistemológicos y decisiones de acción desde un nivel de análisis, puede significarse y/o articularse con el desconocimiento de las repercusiones y recepciones entre los diferentes estudiantes, las relacionalidades y afecciones que la 'buena' disposición no puede clausurar o abarcar- por imprevisible y no disponible a priori-.

La angustia que suscita las 'instancias de práctica' o 'prácticas de ensayo' – como se las denomina

en algunos casos- como clausura de la formación-, los 'problemas candentes' que irrumpen en la inserción profesional o, ya se vaticinan por la proliferación de las críticas y demandas, son algunas de las cuestiones en las que incide una espera de resolución 'técnica'. Aunque silenciado dicho enfoque por los cuestionamientos severos a la concepción de sujeto, realidad, práctica,… que conlleva y se enuncia como 'recetas no', insiste como expectativa de encontrar 'la solución'. Una idea de aplicación del conocimiento teórico a las situaciones prácticas junto a la pretensión de manejarse dentro de un esquema de acciones anticipado estaría operando en algunas expectativas. El planteo tan conocido de 'la formación recibida no me aportó, 'aprendí en la práctica', en las 'teorías vemos una cosa' y 'en la práctica sucede otra', o 'vamos al campo a comprobar/corroborar lo que dice la teoría', según nuestra interpretación puede estar atravesada por una pretensión de previsibilidad y 'manejo' así como, una correlación entre teoría y práctica en la que se delinean problemas epistémicos y significaciones- 'aplicar la teoría a la práctica'-.

En algunos casos, las distancia entre una y otra se la aborda desde la 'descontextualización' de las prácticas que provocan determinados recortes teóricos, la reducción de los contextos de acción, etc. Sin negar dichas cuestiones, parecería que 'la práctica' se puede aprehender a condición de diversificar los contextos e intensificando los espacios de práctica en la formación.

Desde los enfoques críticos el énfasis en la relación teoría práctica se apoya en una crítica política afirmada en ideales de igualdad, de libertad, junto a la crítica a las concepciones de conocimiento de los recortes. Sin embargo, la determinación de lo de prioritario, de las praxis 'adecuadas' en la diversidad de situaciones pone en jaque esos ideales de acción y la distancia que se abre entre una y otra.

En algunos casos, el problema es atribuido a la falta de coherencia – 'se dice una cosa y se hace otra'- una cuestión ética fundamental que no resuelve el problema de la irreductibilidad de una a la otra, de la distancia. Por otro lado, el peso que debe tener 'lo teórico' y 'lo práctico' y su secuencia son motivo de controversias y críticas.

Entre las cuestiones agravantes de una relación compleja y atravesada por distintos avatares, se apuntan el énfasis deductivo, la tendencia aplicacionista o ejemplificadora como lógicas que estructuran el currículo de formación y que desatienden a la necesaria 'alternancia' en teoría y práctica (Perrenoud, 1994).

Sin embargo, consideramos que la alternancia o la intensificación práctica aborda una cuestión y desconoce la singularidad de la práctica, de cada práctica, que requiere decisiones y deliberaciones no contenidas en 'la teoría'.

Las prácticas están cruzadas intereses político-económicos y sociales, intervenciones estratégicas en relaciones de fuerza desiguales atravesadas por significaciones e interpretaciones que desbordan los parámetros y ponen en jaque el modo de relación con el conocimiento y las praxis ético-políticas.

La búsqueda o necesidad de conformar una unidad de sentido, de práctica, de pensamiento y discurso es una mirada que tiende a tallar.

La tendencia a buscar una correlación entre las prácticas discursivas y no discursivas -acontecimientos, prácticas…- como si participaran de una misma lógica, implica considerar a las acciones como engendradas de forma automática y transparente por los pensamientos. Una teleología que se encuentra en ciertos enfoques sobre el currículo y sobre la relación formación- práctica que tendríamos que considerar como parte de una producción histórica. La diferencia con la historia efectiva está dada porque nada en ella mantiene esa constancia: nada en el hombre – ni siquiera su cuerpo- es suficientemente fijo como para comprender a los otros hombres y reconocerse en ellos[6].

La propensión a objetivar las prácticas, a abordarlas desde una linealidad pensamiento- acción y desde los presupuestos teóricos, tiende a reducirlas a las intenciones de un sujeto soberano y omnipotente que dispone y controla el proceso, su conducta, lo que dice y su significación, opacando -aunque actuante-el azar, el acontecimiento, la diversidad de significaciones en situaciones de interrelación, entre otros, con otros. Aún en las perspectivas racionalistas se plantea las 'aporías de la aplicación'.

Conflictos y debates que a veces se los circunscribe esquemáticamente a 'críticos' vs. 'instrumentales'- que como venimos señalando han tenido una fuerte impronta en el campo- y que desplaza otras perspectivas críticas y las polémicas que mantienen entre sí aunque sean 'cercanas o afines'[7].

Las modificaciones subjetivas y variaciones temporales que, a veces, tienden a acotarse y fijarse en identidades según clase social o etapa de desarrollo- desde un enfoque biologista y/o psicologista- pueden devenir en cristalizaciones estigmatizadoras o prejuicios. Una consideración de las variaciones y la complejidad de las prácticas que resuena permanentemente y que se busca estabilizar o circunscribir.

Se suele mencionar como un problema que no se reconozcan las condiciones socio-culturales de los estudiante, un punto de partida que, en algunas interpretaciones parecieran funcionar como determinantes de lo que se es' – una sustancialización del sujeto-y como parapetos cuando se reducen a un 'diagnóstico'. Lo que no implica desconocer las diversas experiencias, las condiciones de existencia y el efecto que puede tener en cada uno la reiteración de experiencias traumáticas/de fracaso y que pueden acarrear el abandono, la exclusión o autodesvalorización.

Un capítulo especial merecería la relación del campo con la psicología educacional y del aprendizaje que ha signado buena parte de su desarrollo histórico y que plantean la disolución de sus fronteras por el avance del constructivismo. De acuerdo a algunos señalamientos, la psicología educativa, sus categorías, no son constitutivas del campo pedagógico y didáctico y deberían evitarse los 'solapamientos' en pos del esclarecimiento de sus relaciones y posibles derivaciones (Litwin 1997).

Una relación por pensarse y que requiere ampliar la mirada para incorporar otros nudos no contenidos o diluidos en los aportes constructivistas.

Algunas enunciaciones parecieran remitir a una pretensión de unificación, estabilización: la práctica, la teoría, 'la institución educativa'. ¿Es parte de una significación simbólica e imaginaria? o, ¿son los resabios que persisten en la lengua de un enfoque de la sociedad, del hombre, de la cultura que desconoce la pluralidad allí donde lo abordaba en singular?

Una forma de nominación, en singular y/o en posesivo son indicadores de los performativos que aún mantienen alguna eficacia. Y que aluden, además, al desplazamiento del tiempo como alteridad y alteración. La consideración de que el tiempo funciona del mismo modo para todos los grupos y sectores, es puesta en cuestión no sólo por la relación con las condiciones socio-económicas de existencia (Margulis 2000), sino por la consideración de 'el tiempo' como una construcción (Elias 1989, Castoriadis 1993) -más allá de la perspectiva biológica[8].

Una concepción del tiempo[9] que atraviesa distintos nudos de análisis, a la concepción de formación, al currículum y sus pretensiones de adecuación a las 'demandas del medio'- sin que ello suponga reducir y homologar las diferencias entre instituciones y al interior de las mismas-, al espacio áulico, a la mirada sobre los sujetos y las prácticas.

El tiempo como diferencialidad también se opaca, cuando se plantea la formación como una relación con el conocimiento como progresiva y acumulativa en la que las teorías proveen de las certezas que se comprueban en las prácticas.

Problemas éticos-políticos y epistémicos[10] soslayados, además desde una lectura sobre las dificultades de 'comunicación' que pareciera a acoplarse a una concepción transparente del lenguaje[11], como posesión y dominio del código o como ejercicio de una 'buena voluntad'.

Conclusiones y apertura

Como poetizaba Juarroz, *entre quien da y quien recibe, entre quien habla y quien escucha, hay una eternidad sin consuelo*. Con esta referencia señalamos la pluralidad y diferenciación que se juega en la 'experiencia' –tanto social como singular- en medio de la lengua o entre las lenguas, en la que aparece la conflictividad entre significados y sentidos, entre apuestas políticas. Muchas veces la pretensión de identidad de la palabra funciona como principio de control del juego, en el que el deseo de un lenguaje unívoco, monolingüe, aparece como un rasgo de algunas perspectivas sobre 'la cultura', 'la ciencia', 'la institución', 'la formación docente'. Una búsqueda que pretender clausurar o controlar el juego de sus diferencias entre la palabra que se dice, en lo que dice, en lo que se escucha y suscita como afecciones en una temporalidad cortada por 'momentos' y singularidades.

Cuestiones como la relación lengua y habla, las 'experiencias' y sus significaciones, la temporalidad y 'el tiempo institucional', entre otras, que atraviesan las prácticas docentes, didácticas, y a los discursos. Relaciones no homologables o equivalentes ni reductibles a una continuidad. La relevancia de las mismas abren un sentido de 'la práctica' como acto en el que la enseñanza y el aprendizaje se juegan y encuentran con las discontinuidades características de las relaciones intersubjetivas que se dan en el 'medio' de la lengua además, del conocimiento específico que las particulariza. De ahí la dificultad de encontrar una proyección en 'el hacer' de lo formulado previamente, lo anticipado tanto teórica como prácticamente.

La pluralidad y diferencialidad de enfoques lejos de ser un evento a 'corregir' es la condición tanto de

trabajo del docente en el aula como parte de una cultura democrática y de una formación rigurosa.

Avanzar en la interrogación de la selectividad que funciona según el 'horizonte pragmático', 'tecnocientífico', crítico y los modos de relación con el conocimiento que proponen nos parece una tarea que nos requiere para mantener la potencia del conocimiento y la apertura de la mirada y la escucha que exige la praxis.

Abrir los temas convencionales, despegarse de la 'colonización psicológica' (Larrosa 2003) que tiende a predominar, retomar los aportes de diferentes disciplinas para volver a pensar lo que ha quedado eclipsado o desplazado por la rutina, por lo ya pensado, por una economía de funcionamiento, por una concepción de formación y de práctica.

Irrumpir en el juego cómodo de las continuidades, las separaciones edificantes, los esquematismos moralizadores e incorporar otros lenguajes para avizorar lo que queda por pensar y hacer.

Un modo para dar lugar a la experiencia[12] que nos pasa, del padecer y la transfiguración que no encuentra correlato en una perspectiva secuencial y acumulativa del conocimiento a la que se acopla la significación de 'la experiencia'-como acumulación-.

Notas

[1] El orden del discurso, en Foucault (1992), alude a los procedimientos internos de control de los discursos, la peligrosidad que supone su proliferación está vinculada a distintas estrategias. Nosotros la retomamos 'libremente' para recorrer algunas categorías y significaciones que podrían caracterizar un orden del discurso en el campo didáctico.

[2] Aludimos a la diferenciación entre la envergadura/alcance de la interrogación que sí se admite en la filosofía y que, por el contrario resulta intempestiva en el campo didáctico. Un fuera de lugar vinculado al modo de significar su sentido pragmático.

[3] El presupuesto de un sentido hegemónico ligado a la 'razón de ser' de la educación escolarizada aunque no niega los diferentes sentidos que los "actores construyen", tienen un efecto de neutralización de los sentidos antagónicos y/o alternativos. En Tiramonti, G.-comp.- (2007) *La trama de la desigualdad educativa*, Manantial, Bs. As. Pág. 104

[4] La distinción entre 'estrategias' y 'tácticas' (De Certeau 1996) parte del reconocimiento de las diferentes posiciones de fuerza que permiten desplegar estrategias a los que ocupan lugares privilegiados de decisión y tácticas a los 'más débiles' que procuran subvertir, modificar y/o desplazar lo que está impuesto como formas de 'apropiación', de lectura, del/los sentidos de un texto. Es decir, prácticas que no se reducen a una lectura unilateral o desde los dispositivos de control.

[5] Giroux señala la necesidad de habilitar otras narrativas y experiencias silenciadas junto a la "interrogación de cómo las subjetividades son producidas en determinadas relaciones diferenciales con el conocimiento". Si bien plantea una inflexión respecto de enfoques deterministas con la noción de *resistencia*, alude a que "las prácticas y políticas culturales y curriculares" producen subjetividades. ¿La subjetividad espejo de las prácticas y políticas…? (Giroux, 1997:111)

[6] Chartier, R. (1996) *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Manantial, Bs. As. Pág. 22

[7] La crítica a la metafísica o su destrucción se mueve en un *círculo*, no se dispone de un lenguaje que sea ajeno a esa historia, lo que suscita los quiebres y las críticas a esas huellas. Por ejemplo, el recurso al 'concepto de signo' para sacudir la 'metafísica de la presencia' y su pretensión de un significado trascendental. Nietzsche, Freud, Heidegger al operar en y contra el discurso heredado, conceptos que conllevan significaciones y estructuras, no pueden evitar su 'destrucción recíproca'- Heidegger considera a Nietzsche como el último platónico-. Condiciones que requieren mantener una relación crítica con el lenguaje de las ciencias humanas. (Derrida 1989:386/88)

[8] N. Elias (1989) señala que 'el tiempo *es*' debido a la necesidad de organizar la producción, el trabajo, el encuentro pero, lo que tiempo *es* está lejos de lo que se representa en un calendario, en un cronograma. En la enucniación aparece la sustancialización de 'el tiempo'. Abandonar el singular del artículo, las carreras contra 'el tiempo', para decirlo de la única manera que se puede: la pluralidad de las esperas, la singularidad de la ocasión, el *instante*.

[9] Una breve referencia amerita la novela "Los fronterizos" de Peter Hoeg, donde sintéticamente aparece el tiempo escolar- en una institución de encierro para niños al borde del abismo/marginación- simboliza-

do por el reloj -su trastocamiento trastorna la ‘vida de la institución y sus prácticas- y ese otro tiempo difícil de simbolizar de las experiencias desgarradoras que hacen estallar las marcaciones culturales e históricas. Atravesados, ligados en una mueca trágica, por la evaluación e interpretación que decidirá su destino de ‘capaces de establecer vínculos afectivos’ y en condiciones de pasar al ‘nivel superior.’ Qué la literatura sea la acoge esas experiencias es una cuestión que interpela ciertos reduccionismos, entre ellos la consideración de la formación- tal vez por efectos de los ‘modos de recepción’ -.

[10] Una imagen sugerente que indica algunos de estos problemas es la de la abeja y las celdas vinculadas a la construcción de conceptos en relación al lenguaje y la ciencia. "Si ya el hombre de acción ata su vida a la razón y a los conceptos para no verse arrastrado y perderse a sí mismo, el investigador construye su choza junto a la torre de la ciencia para que pueda servirle de ayuda y encontrar él mismo protección..."Nietzsche, F. (1998) *Sobre verdad y mentira*, Tecnos, Madrid. Pág. 33

[11] 'En el mundo *inorgánico* falta el malentendido, la comunicación parece perfecta. En el mundo *orgánico* comienza el *error'* (Nietzsche).En Klossowski, P. (2000) *Nietzsche y el círculo vicioso*, Altamira, Bs. As. Pág. 53.

[12] ‘La expropiación de la experiencia estaba implícita en el proyecto de la ciencia moderna’, plantea Agamben, con la consiguiente transformación y correlación entre conocimiento y experiencia. El “sujeto de la experiencia era el sentido común presente en cada individuo”. En su necesidad de certeza la ciencia moderna anula dicha separación y hace de “la experiencia el lugar del conocimiento” coincidente con el *ego cartesiano*, y la conciencia. Agamben, G. (2001) *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo editora, Bs. As. Pág. 18

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, G. (2001 [1978 y 2001]) *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo editora, Bs. As.

BARTHES, R. (1987) *El susurro del lenguaje*, Paidós, Barcelona

BACZKO, B. (1991) *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Nueva Visión, Bs. As.

BERNAUER, J. (1999[1989] *Más allá de la vida y la muerte. Foucault y la ética después de Auschwitz*, en Balibar, E, Deleuze, G. y otros (1999[1989] Michel Foucault, filósofo, Gedisa, Barcelona.

CAMILLONI, A. (2007) *El saber didáctico*, Paidós, Bs. As.

CASTORIADIS, Cornelius (1988 [1986]) *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Gedisa, Barcelona.

…………………… (1993 [1975]) *La institución imaginaria de la sociedad.* Volumen I y II. Tusquets, Buenos Aires.

CHARTIER, R. (1996) *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Manantial, Bs. As.

DE ALBA, A. (1991) *Currículo: crisis, mito y perspectivas.* Universidad Autónoma de México, México.

DE CERTEAU, M. (1996 [1980]) *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana - Departamento de Historia - Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente - Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México

DELEUZE, G. *Posdata sobre las sociedades de control*. En FERRER, C.- compilador- (2005) El lenguaje libertario, Terramar ediciones, Bs. As.

DERRIDA, J. (1989 [1967*]) La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas*, en Derrida, J. La escritura y la diferencia, Anthropos, Barcelona.

EDELSTEIN, G.- CORIA, A. (1996) *Las prácticas docentes. Búsqueda de sentidos para sus análisis*, VVV (2000) Congreso Internacional de Educación. “Educación, Crisis y Utopías”. Tomo 2, Las propuestas de la Didáctica y la Psicología. UBA- Aique, Bs. As.

ELIAS, N. (1989[1984]) *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.

FOUCAULT, M. (1992 [1970]) *El orden del discurso*. Tusquets editores, Bs. As.

…………………… (1999 [1994]) *Estética, ética y hermenéutica*. Tomo III. Paidós, Barcelona.

GADAMER, H. G. (1993) *Elogio de la teoría*, Península, Barcelona

………………… (1989) *Leer es como traducir*, en GADAMER, H. G. (1989 [1993]) Arte y verdad de la palabra, Paidós, Barcelona.

GIROUX, H. (1997[1992]) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós, Barcelona.

KLOSSOWSKI, P. (2000); *Nietzsche y el círculo vicioso*, Altamira, Bs. As.

LARROSA, J (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Laertes, Barcelona.

MARGULIS, Mario -editor- (2000 [1996]) *La juventud es más que una palabra*. Editorial Biblos, Buenos Aires.

NIETZSCHE, F. (1998) *Sobre verdad y mentira*, Tecnos, Madrid

RANCIÈRE J. (2003) *El maestro ignorante*. Laertes, Barcelona

TIRAMONTI, G. –Comp.- (2007[2004]) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Bs. As.

VARELA, J. (1995) *El estatuto del saber pedagógico*, en Volver a pensar la educación-Vol. II, Morata, La Coruña.

El Cardo Nº 10, *El giro lingüístico y el giro pragmático*, FCE_UNER, Paraná 2007

El desafío de formar maestros –con maestros–

Azar, María Florencia
florenciaazar@hotmail.com
FHAyCS – UADER (Entre Ríos)

Introducción

La presente ponencia fue elaborada a partir del conocimiento producido desde mi lugar de auxiliar docente de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura III del Profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER)[1]. Los conceptos que allí se plantean fueron pensados en el marco de la elaboración del proyecto de auxiliar docente para el concurso de dicho cargo[2] rendido hace unos meses. Volver a pensar mi rol como auxiliar luego de lo trascendido, de lo transcurrido, de lo vivenciado, de lo estudiado, me llevó a posicionarme en otro lugar en relación a mis prácticas dentro de la formación docente en el espacio de la cátedra de Lengua, y a destacar concepciones, posturas y decisiones teóricas que se mantienen. También me llevó a reflexionar sobre la formación de futuros maestros y su vínculo con los maestros en la formación.

El rol alfabetizador del maestro en formación

La alfabetización constituye un proceso de índole social que implica intencionalidad política y pedagógica. Como tal, representa un verdadero desafío intelectual e ideológico que enfrentan las instituciones, formación docente y los docentes que asumen esta responsabilidad. Como plantea Alisedo, el abordaje de la alfabetización supone para el maestro y la institución el más alto compromiso intelectual, ya que estos no sólo deberán plantearse la problemática de los contenidos del proyecto alfabetizador sino también la articulación de criterios de diferente índole para que la enseñanza redunde en un aprendizaje significativo, funcional y socialmente relevante de la lengua escrita (Alisedo: 1994).

En este sentido se torna imprescindible reconocer en la formación del futuro docente de la Educación Primaria el rol alfabetizador como componente importante y fundamental en su desempeño profesional. Es este rol alfabetizador el que adquiere relevancia en las escuelas, ya que la alfabetización como proceso de apropiación de la lengua escrita constituye el eje integrador de la enseñanza de la lengua en los Diseños Curriculares de nuestra provincia a la vez que transversaliza los demás espacios curriculares.

El aprendizaje de la lengua escrita no es una adquisición natural, sino que requiere escuela, enseñanza y rigor metódico. Por lo tanto, al ser un proceso institucional y sistemático genera la necesidad de una planificación estricta y sistemática: elaboración de proyectos específicos de enseñanza de los contenidos de la alfabetización inicial y avanzada, selección, priorización y transposición de los contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas y modos de intervención para el logro del propósito central de la tarea alfabetizadora. De esta manera, la alfabetización adquiere un lugar fundamental en los proyectos institucionales (PEI), curriculares (PCI) y de aula, y en las decisiones metodológicas, de evaluación y revisión de propuestas que cada docente realiza.

En este sentido, la complejidad de la lengua escrita como creación cultural exige recursos humanos calificados para su enseñanza (ninguna propuesta ocasional y asistemática conduce a una alfabetización sólida, permanente o de calidad). Son los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria quienes tienen que prepararse para intervenir en este complejo proceso de alfabetización que se desarrolla en las escuelas. Por lo tanto, es función de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura III formar buenos maestros alfabetizadores en su tramo final de la carrera y prepararlos para diseñar proyectos que optimicen resultados en el desarrollo de sus prácticas docentes.

Se trata de llevar adelante un proceso de construcción de una problemática pedagógica en torno a los procesos de lectura y escritura de alumnos de la Escuela Primaria, lo cual pone en circulación un área de conocimientos a enseñar y a aprender. En este sentido pensamos en futuros docentes con la experiencia concreta del trabajo áulico, la vivencia del proceso *in situ*, y sobre todo preparados para formular problemas, elaborar diagnósticos y secuencias didácticas, transformar la propia práctica a partir de los propios procesos investigativos y reflexionar acerca de la práctica pedagógica en comunión

constante con la reflexión teórica, ya que la construcción del rol alfabetizador de los docentes en las escuelas implica un análisis de la praxis como posibilitador de nuevas situaciones y estrategias.

De lo que se trata, además, es de generar un proceso de construcción en donde el docente sea capaz de participar en la toma de decisiones y fundamentar dichas elecciones. Hay que poner en acción aquellas prácticas pedagógicas destinadas a la enseñanza de la lengua a partir de las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento. Y esto es posible si el docente se transforma en sujeto de la praxis, de esa conjunción de teoría y práctica en el terreno gris en que se hace un poco de teoría a partir de la práctica y se ponen en práctica algunos principios de la teoría (Desinano: 1994).

Las cátedras de Lengua en la formación de maestros

Las cátedras de Lengua del Profesorado de Educación Primaria de la FHAyCS –UADER- vinculan a los alumnos desde el primer año, aún en forma incipiente, con el campo de enseñanza para el cual se están formando –las escuelas-, elaborando e implementando secuencias didácticas a partir de un *modelo* básico. Las secuencias didácticas operan como un constructo teórico, el cual implica un modo de intervención, la explicitación de contenidos, y demás aspectos a considerar en la elaboración de las propuestas de enseñanza.

La cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura III retoma los conceptos fundamentales de las didácticas anteriores y propone la formación del futuro maestro en alfabetización avanzada, proceso que comienza en el segundo ciclo. Para ello propone la elaboración de un trabajo práctico que constituye una secuencia didáctica completa para la enseñanza de los contenidos de la alfabetización en el segundo ciclo, preparándolos así para proyectos que optimicen resultados, ampliando y profundizando las propuestas de Didáctica de la Lengua y la Literatura I y Didáctica de la Lengua y la Literatura II.

Desde la cátedra se muestra un *modelo* de enseñanza equilibrado, con implementación de estrategias diversas deliberadamente pensadas y planificadas. Esta dinámica de trabajo hace que los alumnos puedan pensar el objeto de enseñanza -la lengua- a partir de la praxis. El *modelo* sirve si constituye una herramienta susceptible de ser utilizada en el proceso de aprendizaje que se está protagonizando. Los modelos o las obras acabadas, las personas formadas, pueden servir entonces para equipar a otros de instrumentos que los dejen en mejores condiciones de producir obras propias (Alliaud, 2009: 72). En este sentido, es destacable el criterio pedagógico planteado de la presencia de buenos maestros en las clases a partir de cuyas intervenciones se propone recuperar el análisis de proyectos de aula. Es el proyecto de aula la sistematización didáctica - pedagógica, en permanente revisión, que prepara el docente para trabajar en una período concreto, con alumnos concretos, en una institución determinada. En este sentido, las propuestas de enseñanza y secuencias didácticas como parte del proyecto de aula constituyen un material didáctico fundamental a la hora de pensar las prácticas en las escuelas.

Prácticas asistidas y prácticas articuladas

Como dije anteriormente, desde las cátedras de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Profesorado de Educación Primaria se trabaja para formar docentes con conocimientos sólidos en alfabetización. Para ello se ha llevado adelante un proceso de diseño, elaboración e implementación de propuestas didácticas de lectura y escritura en las escuelas, llamado *Prácticas Asistidas*.

El proyecto de *Prácticas Asistidas* surge hace algunos años[3] en la cátedra Lengua y su Didáctica III del Profesorado de EGB –hoy Profesorado de Educación Primaria- a mi cargo, y se traslada a Lengua I y Lengua II acompañando de modo articulado a los demás trayectos de las materias: clases teórico/prácticas, resolución de guías de lectura, prácticas obligatorias y optativas.

Su objetivo central es que los alumnos practiquen de modo focalizado y asistido el desarrollo de secuencias didácticas que les permitan establecer el contacto —directo y absolutamente necesario en la formación— con las escuelas, tener a cargo individualmente un grupo de niños/alumnos y enseñar contenidos específicos del espacio curricular Lengua implementando las propuestas que se impulsan desde las cátedras.

En sus inicios, el proyecto de *Prácticas Asistidas* persiguió la buena práctica alfabetizadora e intentó superar uno de los problemas de la práctica vinculada con que los alumnos generalmente elaboraban sus diseños de práctica a partir de la propuesta emanada de la escuela sosteniendo y reproduciendo los

problemas que sufre la misma en lugar de ser parte de la solución. Estas propuestas, no les permitían a los alumnos implementar lo que habían efectivamente aprendido y aprobado en la cursada de Lengua I, II y III.

A partir del año 2011 se ha iniciado un proceso de articulación entre las cátedras de Didáctica de la Lengua y la Literatura II con Práctica Docente I del Profesorado de Educación Primaria. Es objetivo de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura III -y desde la función de auxiliar docente- continuar con dicho proceso articulando la misma con las cátedras de práctica de ambas carreras: Práctica Docente II: escuelas y cotidianeidad y Prácticas Docentes III: Aula y escuela, espacios de aprender y enseñar del Profesorado de Educación Primaria; y Práctica Docente II: escuelas y cotidianeidad en el espacio rural y Prácticas Docentes III: Aula y escuela, espacios de aprender y enseñar en el espacio rural del Profesorado de Educación Primaria con Orientación Rural.

La propuesta consiste en transformar las *prácticas asistidas* en *prácticas articuladas* con las cátedras de práctica. En este sentido los alumnos que cursan Didáctica de la Lengua y la Literatura III preparan sus propuestas de enseñanza y secuencias didácticas a partir de un modelo y de la elaboración de Trabajos Prácticos. Estos proyectos se implementarían en las escuelas asignadas desde la Práctica con el acompañamiento y seguimiento de las profesoras a cargo de ese espacio y el asesoramiento pertinente de la Auxiliar Docente de Didáctica de la Lengua y la Literatura III.

Lo que se quiere es que los futuros maestros no reproduzcan el fracaso existente hoy en muchas escuelas, sino que su quehacer docente comience con buenos modelos y continúe con prácticas de enseñanza exitosas. Porque, a decir de Antelo, enseñar el oficio es practicarlo. Al hablar de buenos modelos nos referimos a modelos de secuencias y propuestas didácticas, de clases y de docentes.

Como sostiene Alliaud, es recomendable el encuentro con buenas obras, buenos libros, buenos maestros, para poder realizar obras propias. Podríamos decir, es recomendable el encuentro con buenas y exitosas propuestas y experiencias de enseñanza. Tenemos que lograr que quienes están aprendiendo o se están formando tomen conciencia de sus haberes y saberes, sin quedar instalados en el lugar de las carencias, de las faltas (Alliaud, 2009: 74-79).

El saber producido en las aulas

Las cátedras de Lengua incorporan maestros a sus equipos para la formación de futuros maestros, sumando nuevos perfiles formadores a los ya existentes, en donde cada uno aporta una perspectiva diferente.

En este marco, como Auxiliar Docente, mi intervención en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de formación de los futuros docentes es desde mi rol de maestra de escuela primaria y desde el espacio concreto que puedo posibilitar y acercar: la escuela, el aula, los alumnos, la experiencia concreta del trabajo áulico y la vivencia del proceso in situ. Se trata además de compartir, intercambiar y transmitir un saber producido en las aulas de las escuelas primarias. Porque la escuela es también un lugar donde se produce saber y los docentes son también productores (Terigi, 2012:16).

Incorporar maestros a la formación de maestros es una postura -y una decisión- destacable, necesaria y recomendable. Los (buenos) maestros podrían ser, a decir de Litwin, las mejores inspiraciones.

Notas

[1] Antes del cambio de plan de estudio, Lengua y su didáctica III del Profesorado de EGB 1 y 2.

[2] Concurso de auxiliar docente de Didáctica de la Lengua y la Literatura III del Profesorado de Educación Primaria y del Profesorado de Educación Primaria con orientación rural.

[3] Las Prácticas Asistidas comienzan en el año 2006 y se formalizan en el 2008.

Referencias bibliográficas

Alisedo, G.; Melgar, S.; Chiocci, C. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje.* Bs. As. Paidós.

Alliaud, A.; Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Bs. As. Aique.

Azar, F. (2013) Proyecto de Auxiliar Docente de la Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura III. Profesorado de Educación Primaria. FHAyCS. UADER.

Casuale, F.; Azar, F. (2012) *De las prácticas asistidas a las prácticas articuladas*. Ponencia presenta-

da en las Jornadas Pedagógicas 2012. FHAyCS–UADER.

Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.

Consejo General de Educación (2011). *Diseño curricular de Educación Primaria*. Área Lengua.

Desinano, N. (1994). *Didáctica de la lengua para 1º, 2º y 3er. grado*. Rosario, Homo Sapiens.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Paidos.

Terigi, Flavia (2012) Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico. - 1a ed. - Buenos Aires, Fundación Santillana.

Zamero, M. et al. (2013) Proyecto de Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura III del Profesorado de Educación Primaria. FHAyCS. UADER.

Nosotros podemos, a pesar de todo

Ana Matilde Bruno PSCSC Entre Ríos
anab@arnet.com.ar

Resumen

Esta presentación personal, responde a la necesidad de aportar a estos espacios, experiencias institucionales y de trabajo en equipo, ligadas a la investigación educativa, en el Profesorado Superior de Ciencias Sociales de Concordia.

Enmarcadas en políticas nacionales y provinciales, las comunidades educativas configuradas y reconfiguradas, según las disposiciones vigentes, generan interacciones y vínculos institucionales fundamentales para la producción de subjetividad.

La existencia de las Redes de Investigación Educativa, y la posibilidad de articular un trabajo colectivo, han resultado un soporte para el aislamiento en que nos encontrábamos docentes e instituciones sin más recursos que la voluntad y el entusiasmo para acceder a la investigación.

El desafío sigue estando en la participación, en la construcción colectiva y en no dejar "en manos de otros" la discusión acerca de la redefinición de la identidad de educadoras y educadores, e instalar el rol de la investigación educativa como dimensión constitutiva de la formación y el trabajo docente.

Palabras clave
Políticas -Investigación Educativa- Formación y trabajo docente

Presentación

He pensado mucho, acerca de cómo vencer las dificultades para aportar a este encuentro, no como investigadora, mi aporte tiene que ver con la experiencia como docente, y algunos trabajos que he logrado concretar.

Lo más valioso que ha resultado para mí, es la aprobación por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) de dos trabajos de investigación, uno ya informado, el segundo en proceso, porque se trata de un equipo institucional, en una Institución terciaria de formación de formadores, el Profesorado Superior de Ciencias Sociales de Concordia.

Independientemente de mi experiencia personal como docente que de pronto descubre que puede preguntar y preguntarse y buscar algunas respuestas, es importante decir que hace tiempo me inquieta la cuestión de las interacciones en las instituciones educativas y la construcción que los sujetos puedan producir desde allí, colectivamente.

Institucionalmente nos preocupa profundizar en la participación de los sujetos, que toman decisiones constantemente en la interacción áulica, esto implica tener en cuenta, qué aportamos o dejamos de aportar desde las instituciones, que contribuya a la producción de subjetividad.

Por un lado; indagar en procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, nos enmarca en procesos complejos que desembocan en un abordaje de la historia como ciencia, que no puede desconocer la historia de las ciencias y atender a la inter, multi y transdisciplinariedad. Abordar y comprender el entramado complejo que resulta nos obliga a tener en cuenta, entre otras cuestiones, las políticas educativas y las prácticas, de acatamiento o resistencia.

Por otro lado la Formación docente, estrechamente relacionada con el trabajo docente, puede contribuir a una apertura, que produzca rupturas para volver a construir.

En nuestras indagaciones llegamos a plantear que es necesario defender, como derecho y deber, "un conocimiento que proceda, se procese y retorne a las aulas" que sea reconocido y no descalificado, de modo que coincidimos totalmente con "exigir que la investigación educativa sea considerada una dimensión constitutiva del trabajo y la formación docente" (Duhalde 2013).

El proceso histórico que protagonizamos

Los que hemos transitado la Argentina de los años ’90 tenemos alguna experiencia acerca de cómo afectó la reforma educativa al trabajo docente, en medio de un proceso de globalización-mundialización de concentración del capital, que generó desequilibrios en el valor de la fuerza de trabajo y la necesidad de una fuerte desregulación laboral, la flexibilización laboral, resistida pero finalmente impuesta, y los servicios privatizados o tercerizados, fueron contexto y a la vez factores decisivos en las políticas educativas, diseñadas por los gobiernos nacionales a la luz de lo decidido para la región por los organismos internacionales de crédito (FMI, BM, BID),

Las peripecias de los docentes del sector público, que vivíamos los resultados del ajuste, conscientes –al menos algunos– de que éramos “el soporte de un crecimiento significativo de la matrícula “-a lo que se sumaba- “un grave deterioro de infraestructura y recursos financieros”, son difíciles de describir.

Es importante recordar esta historia porque la reforma de la estructura del sistema tomó modos diferentes de implantación en cada provincia, de modo que, los salarios, las formas de ingreso y contratación de los trabajadores de la educación variaron de acuerdo con decisiones financieras relacionadas con la descentralización administrativo-contable.

Hubo gobiernos provinciales que desconocieron parcialmente la vigencia legal del estatuto del docente “ajustando económica y disciplinariamente al empleado a su puesto de trabajo, cada vez más precario” -lo que generó en cada provincia normas laborales desreguladas y dispersas- de modo que cabe preguntarse por el trayecto de los procesos provinciales posteriores a esa implementación, sin desconocer lo que las luchas sindicales y la presencia o no de voluntad política pueden haber aportado a esta complejidad.

Retornando a los procesos provinciales, de fines del siglo XX y su repercusión o prolongación en los primeros años del siglo XXI, la influencia que ejercieron entre otras cuestiones en los sueldos y los pagos que se atrasaron meses, en el medio de conflictos más o menos expresados según la cohesión más o menos lograda por el sector docente.

En el caso de Concordia, en Entre Ríos y, según mi experiencia, tubo importancia la cohesión institucional lograda en el sentido de organizar un trabajo en conjunto para llevar adelante acciones que trascendieran el sindicato y llegaran a la comunidad.

El salario docente perdió, en general, casi el 80 % de su valor adquisitivo. En eso influyeron tanto las demoras como las formas de pago, que en el caso de Entre Rios se realizó en bonos Federales.

El uso especulativo de los bonos, hizo que muchas familias de docentes que teníamos obligaciones o compromisos, los postergáramos pensando en que algún día nos reconocerían como “tenedores primarios”, un concepto que había tenido vigencia (muy breve) los primeros tiempos para quienes recibían los ingresos familiares en bonos federales. Nada de eso sucedió y el mismo estado nos obligó a cambiar los bonos por los que nos pagaron menos del setenta por ciento de su valor.

Por otra parte, los cambios en la obligatoriedad escolar y en la estructura del sistema provocaron transformaciones en la organización escolar, que sin una planificación adecuada, impusieron nuevas normas y prescripciones de funcionamiento tanto en el plano laboral como en el curricular de modo que esta situación “acentuó el desconocimiento histórico, por parte de los gobiernos de la educación de los ejes constitutivos e inseparables del trabajo docente: lo laboral y lo pedagógico afirmando la tecno-burocratización del sistema educativo y violentando aún más la fractura existente.”

Revisando esta historia me pregunto:

- ¿Cómo han incidido estos procesos en las estructuras de los subsistemas provinciales?

- ¿Cuál es la forma de producir conocimiento que represente a los protagonistas, y entable una relación con los estudiantes de la Formación Docente, de modo que esa articulación los involucre como sujetos protagonistas?

-¿Cuál es la forma de revalorizar y resignificar la docencia como práctica histórica, como dispositivo público con capacidad de producir cultura, como bienes simbólicos en el sentido de Bourdieu?

¿Quién es el profesional de la educación?

Algunos acontecimientos ocurridos parecen indicar que, como se dice en el balance de los ‘90, se llama de esta manera a “las personas que se desempeñan en la planificación, las asesorías, el diseño de políticas y el gobierno de la educación. Mientras en las aulas, en las conducciones de las escuelas trabajan ‘los que deben ser profesionalizados‘ para estar a nivel del conjunto. Es un planteo falso”.

Lo que es bien cierto es que la globalización impuso a los mercados regionales exigencias a las que no escapó la escuela pública que para la filosofía neoliberal capitalista no podía continuar con la relativa autonomía que provenía del modelo liberal.

El valor del trabajo docente fue variable de ajuste. La precarización y la pérdida de derechos marcaron el fin de siglo.

Otra historia ¿o la misma historia?

¿Cómo continuaba y se particularizaba el proceso en Entre Ríos, en la primera década del nuevo siglo?

Durante cuatro años acopie información para mi trabajo final de la carrera de especialización en Investigación Educativa. El trabajo fue presentado en 2005 y aún hoy su lectura, además de refrescarme la memoria sobre aquellos años que tal vez consciente o inconscientemente uno quiere olvidar, me dispara más preguntas.

Hay una cuestión que avanza en certezas, y es la importancia del trabajo institucional conjunto, que, en el caso del Profesorado de Sociales, viene permitiendo a través de procesos diversos intra-institucionales, a pesar de la escasez de recursos, de las diferencias, de los efectos de políticas estatales disuasivas, disolventes, o de efectos negativos sobre el transcurrir institucional - me refiero fundamentalmente al problema de las carreras a término- a pesar de éstas y algunas otras dificultades , decía, se logra un trabajo colectivo y emprender institucionalmente acciones que aporten a esa construcción.

Lo expresado aquí no deja afuera el trabajo inter institucional que se realiza con diferentes objetivos con otras instituciones.

El "nosotros renovable" del Profesorado de Sociales

No insistiré en esta oportunidad en recalcar nuestras condiciones de trabajo precarias, que hemos manifestado ya tantas veces y de diferentes maneras, al menos en lo que he experimentado, fundamentalmente desde el año 2008, donde resolvimos salir para encontrarnos y buscar interactuar con compañeras y compañeros de otras instituciones en diferentes oportunidades de encuentro.

Como dijimos en Santa Fe, somos conscientes de la complejidad y la incertidumbre que implica un trabajo comprometido con una transformación social; y reitero en esta oportunidad que el proyecto del profesorado se ha caracterizado desde sus inicios por una identidad que se expresa en principios consensuados y construidos en el seno de la comunidad educativa, es por eso que hablamos de un nosotros cuya integración ha ido variando, pero cuya particularidad es el sentido de pertenencia que la institución genera.

Cada uno aporta lo que puede para hacer de esta institución un espacio de inclusión, de construcción de subjetividad y generar "ese proceso relacional y dialéctico entre la existencia individual y la existencia social, entre las estructuras sociales y la estructura psíquica de los individuos" ya que los sujetos nos configuramos en sociedad en instituciones, en interacción con otros, en la memoria social inscripta en nuestras prácticas." (Kaplan, 2007)

Coherentes con estas ideas, hemos buscado encontrarnos, enredarnos, como la manera de no perder nuestra identidad y poder construir una identidad más amplia, abordando problemas comunes y tratando de encontrar propuestas alternativas.

La creación de un equipo de investigación en el profesorado responde a la preocupación por construir un espacio institucional que articule las problemáticas emergentes de la formación docente con procesos de investigación que produzcan conocimiento para retroalimentar el proceso.

Como manifestamos en las conclusiones de nuestro proyecto Nº 1166/2010

> Con la convicción de que un trabajo sistematizado de problematización de la realidad educativa en general, e institucional en particular, llevará a construir diagnósticos, a conocer, y a encontrar soluciones, es que orientamos nuestra acción a los talleres de investigación y a la propuesta de encarar la investigación en búsqueda de "un núcleo de buen sentido", es decir apuntando a plantear y estudiar problemas que nos impliquen, que nos comprometan a poner en cuestión realidades cotidianas bien conocidas, naturalizadas u ocultas.

El desconcierto

Transcurrido ya medio año 2013, tiempo en el que hemos realizado un trabajo intenso de aportes y

participación en encuentros, incluido nuestro trabajo para el Cuarto Encuentro Nacional de Docencia Difusión y Enseñanza de la Historia, Segundo Internacional de Enseñanza de la Historia, convocado por la Red DIEH (Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia) en Querétaro, México.

En esta oportunidad expresamos que nos resultó evidente la presencia de preocupaciones similares. Que las problemáticas planteadas, fundamentalmente las que se relacionan con la docencia de la historia nos hacen sentir abordando problemas comunes, fundamentalmente con lo que ocurre en América Latina.

Agregábamos:

> La intención, la persuasión de quienes estamos en investigación es instalar la necesidad de un trabajo reflexivo y crítico "en pos de crear espacios de trabajo en conjunto, combinando la investigación en y de las prácticas pedagógicas, el acompañamiento pedagógico a las escuelas y la formación continua"

Por estos días de Junio el equipo de Práctica Profesional y Residencia, sigue trabajando y replanteando cuestiones emergentes relacionadas con las prácticas.

De hecho, integrantes del equipo de investigación, ocupado actualmente en el proyecto 1690/12, son comunes al equipo de Práctica.

Todo lo que hasta aquí pudimos considerar como logros, aunque haya implicado muchísimos esfuerzos, de los que estamos comprometidos con un proyecto superador, liberador y como tal horizontal y autónomo, ese "horizonte móvil" en permanente transformación, aparece amenazado.

La perspectiva que se avizora en Entre Ríos es exactamente la misma que se denuncia en el documento aportado por Miguel Duhalde.

Toda articulación que podría intentarse como proceso vinculado a la investigación a lo largo de la carrera se ha quedado o se quedará sin espacios a partir de la implementación de los nuevos diseños curriculares.

En Entre Rios, la Ley de Educación Provincial Nº 9890, que se presenta como "una construcción participativa"; que en sus Disposiciones Generales, entre sus fines y objetivos destaca Art. 13º Inc. f. "Promover la formación, producción y distribución de conocimientos, la creatividad y el pensamiento crítico, la cultura del esfuerzo, el trabajo solidario, la responsabilidad por los resultados y la defensa de los derechos humanos," no se ve reflejada en las transformaciones curriculares producidas ya implementadas y a implementar , en el caso del Profesorado de Ciencias Sociales , en 2014.

En lo que atañe específicamente a Educación Superior de lo que se ocupa el Capítulo VI; en el Art. 48º expresa: "Tiene como funciones básicas la producción y socialización de conocimientos, la formación científica y profesional en las múltiples dimensiones de la cultura provincial, regional y universal, la formación y actualización disciplinaria y pedagógica para el ejercicio de la docencia en los niveles y modalidades del sistema".

Declara objetivos de la Educación Superior (Art. 50 inc. j.) "Propiciar instancias generadoras de formación continua () de investigación y extensión".

En el Artículo 54º habla de la articulación con las universidades "a través de diferentes convenios específicos de investigación".

Me pregunto ¿Cuál es la explicación entre lo que la letra de la ley expresa y su implementación consigue?

-¿Por qué esos procesos que estábamos logrando gracias a una continuidad dada en la correlatividad de los talleres, se pierden en una transformación cuya comprensión no podemos reducir a una burda intensión de ajuste?

Porque, como bien dice Miguel Duhalde, en los discursos reguladores de la dimensión curricular se dejan entrever las concepciones a partir de las cuales se piensa la formación docente y la educación en general y es a partir de esos discursos que se puede interpretar qué lugar y qué sentidos se les otorga a los conocimientos, metodologías, didácticas, sistemas de evaluación y todo lo que de una u otra manera puede aportar a una construcción colectiva o continuar como un trabajo alienado reproductor.

En cuanto a la investigación como programas o líneas implementadas por la Provincia, nuestra experiencia es muy nueva y ha surgido a partir de las Convocatorias Nacionales para integrar proyectos. Si, lo que quiero hacer notar es que pudimos armar un equipo y llevar adelante dos proyectos, porque existían los talleres de investigación, de modo que si bien el tiempo es acotado, contábamos con un plantel de profesoras/es especializados como para integrar y hacer funcionar un equipo.

Está demás decir que esa estructura con que contamos, en los años por venir "se desvanece" como

ocurre en la provincia de Santa Fe.

En vistas a procesos futuros

Quisiera dejar claro en esta reflexión final, que he tratado de presentar mi humilde aporte, desde el relato de las andanzas compartidas con diferentes grupos de compañeros, a lo largo de los últimos años.

Yo también he logrado parte de mi formación – el título de Especialista en Investigación Educativa- a partir de los convenios realizados por CTERA y hemos transitado en el fragor de las luchas en la provincia donde la actividad gremial fue un punto de apoyo cuando muchos desfallecíamos.

Me dediqué estos últimos años con mucho más que entusiasmo a encarar actividades que pudieran cumplimentar y completar la labor institucional,

Me parecía imprescindible que el Profesorado contara con un equipo de personas , que discutiéramos cuestiones relacionadas con la investigación y con la marcha de los procesos que se generaban en la Institución, que pudiéramos plantear problemáticas, asistir a encuentros y poder participar efectivamente en procesos de democratización del trabajo docente y la cultura, entendiendo la profesionalización como el tránsito por procesos de "desarrollo autónomo", con objetivos claramente relacionados y articulados según los clasifica Pablo Imen:

a) Definir las condiciones y los métodos de trabajo.

b) Controlar la "producción".

c) Establecer una base de conocimiento que legitime su autonomía ocupacional.

La realidad ha confirmado que esto además de estar asociado a una lucha de carácter colectivo, está relacionada con definiciones políticas que tienen que ver con las formas de participación, la idea de representación y en general la cultura política. Pero ocurre que esto se genera y retroalimenta desde la formación docente y la producción de conocimiento en el encuentro, en la interacción, en esa maravillosa idea de Freire que concibe el pensamiento como "el resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico e históricamente determinado, ante todo un acto colectivo. Que no puede ser atributo exclusivo de unos cuantos; existe un pensamos y no un yo pienso. Nadie educa a nadie, los hombres (y mujeres) se educan entre sí mediatizados por su tiempo."

La Teoría del conocimiento de Paulo Freire presenta aspectos antropológicos, epistemológicos y pedagógicos que se hacen visibles en el tránsito por las aulas, llamando aulas "al encuentro", al diálogo, a la interacción, dónde surge la posibilidad de re-actuar sobre la programación como forma de evitar la determinación y crear la realidad como emergente de la praxis.

Estas ideas son casi inseparables de la de concebir la investigación educativa como dimensión constitutiva de la formación y del trabajo docente en un imprescindible proceso de resignificación de la identidad de las y los educadores. Las medidas objetivas y concretas que favorezcan el proceso, son el desafío, los caminos para evitar el desvanecimiento de la investigación educativa habrá que encontrarlos, lo hemos intentado porfiadamente hasta estos tiempos, es evidente que la lucha continúa.

Se juega nada menos que la naturalización y validación de un mundo injusto o, en contraposición, una ruptura que habilite el descubrimiento y construcción de una sociedad mejor.

Dicho así, esto puede aparecer como un planteo maniqueísta, pero los años transcurridos, nos han marcado con avances y retrocesos, y poder entender por qué volvemos a caer en retrocesos es responsabilidad de todos, es aprender del error, revisar, pero fundamentalmente es responsabilidad de los que podamos ayudar a "darse cuenta" y exigir.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. L. (2000). *Investigación y práctica docente***.** Rosario: Laborde Editor.

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos", Biografías, Trayectorias y Práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación Principal OEI Número 34/3 25 - 11 – 04, 1-11.*

Alliaud A. & Suarez, D. H. (Coords.). (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Clacso.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social.* Buenos Aires: Siglo veintiuno editores argentina.

Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila (comps) (2006) *Políticas educativas y trabajo docente.*

Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? , Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Freire, Paulo (1997) La importancia de leer y el Proceso de liberación, Undécima edición en español, Siglo XXI Editores, Bs. As.

TRABAJO DOCENTE Y REFORMA EDUCATIVA (LA ARGENTINA DE LOS AÑOS '90). En, Confederación Trabajadores de la Educación de la República Argentina, Colegio de Profesores , Chile, Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación, Brasil, Asociación de Funcionarios de la Universidad del trabajo, Uruguay, Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, Uruguay & Laboratorio de Políticas Públicas, LPP, Río de Janeiro/Buenos Aires, (2005) *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico* (pp. 157 -169). Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

TRABAJO DOCENTE: DEBATES SOBRE AUTONOMÍA LABORAL Y DEMOCRATIZACIÓN DE LA CULTURA. En Imen, P., (autor), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* (pp. 239-261).Buenos Aires: Noveduc.

El lugar de los sujetos y el sentido de la formación docente en los cambios curriculares

María Amelia Migueles –ISD Entre Ríos - mtalime@gmail.com
Nora Grinóvero – ISD Entre Ríos - norisg@live.com.ar

Resumen

Esta ponencia recupera algunos resultados de un proyecto en el que se articularon aportes de los tres departamentos que actualmente conforman la dinámica institucional del Instituto Superior Diamante -la investigación, la capacitación y la formación inicial- para pensar líneas propositivas del curriculum de Formación Docente de Educación Inicial.

La historia reciente del Profesorado de Nivel Inicial en este Instituto se constituye en un analizador de los avatares de la formación docente en las últimas décadas en nuestro país (entre los comienzos de los años 90 y principios del siglo XXI), siendo objeto de reflexión los determinantes curriculares, las vacancias y presencias posibilitadoras y obturantes.

Avanzando en la compresión de nuestro propio lugar, como docentes de los profesorados, en los procesos de reformas curriculares, no dejamos de plantear aspectos que creemos deben conformar el curriculum de formación docente de Educación Inicial y su incidencia en el desempeño laboral y en el ámbito social.

Palabras claves

Currículum– sujetos – formación docente- - Nivel Inicial

El lugar de los sujetos y el sentido de la formación docente en los cambios curriculares[1]

Desde hace décadas en nuestro Sistema Educativo viene dominando una lógica lineal de producción curricular para la formación docente en la que se ubica en primer término la elaboración de lineamientos curriculares y la organización del diseño de carrera, y en segundo lugar la "capacitación" de los docentes para adaptarse a estos lineamientos y diseños. En el marco de cada Instituto unos pocos "adaptan", "llenan" los requisitos de un formato dispuesto desde la oficialidad, intentando "regionalizar" o "contextualizar" el diseño base. Este llenado la mayoría de las veces se ajusta a porcentajes que entran en los márgenes que a la institución se le otorga, a partir de lo cual se dispone, como último tramo de la secuencia, la "capacitación" de los docentes para que se lo "aplique" con eficiencia.

Prima una lógica que desatiende la historicidad de la institución y la experiencia de los sujetos, reemplazando unos documentos curriculares por otros "renovados", que se consideran superadores de los anteriores, ante lo cual resta sólo prepararse/renovarse, para ponerlos en práctica. A lo sumo se recaban y sistematizan pareceres, relatos, problemas enunciados por los docentes en un intento de democratizar la participación en instancias curriculares. Sin embargo sólo se la reduce a largos documentos que "muestran" lo que se ha dicho o propuesto.

Recordamos que el documento A14 de Octubre de 1997 distinguía las funciones de los Institutos de Formación Docente. Al definir *capacitación, perfeccionamiento y actualización* docente enunciaba: *la capacitación* permite adecuarse en forma permanente al ejercicio de la profesión; a través del *perfeccionamiento* se profundizan conocimientos y se construyen herramientas para generar innovaciones y procesos de transformación; *la actualización* supone completar aspectos de la formación que aparecen como nuevos requerimientos.

Este sentido atribuido a la *capacitación* y a la *actualización* tuvo gran impacto en las instituciones de formación docente y aún hoy mantiene vigencia. La experiencia de la llamada "transformación educativa" de los años 90 significó en la mayoría de los casos una "adecuación", como adaptación a lo que el ejercicio de la profesión demandaba. Y si vinculamos esto con las constantes determinaciones sobre la profesión docente, con su función y desempeño profesional, no podemos más que pensar en un sujeto "adaptable", "maleable" a las disposiciones externas. De este modo se construyó una idea de *docente* como el que *debe* capacitarse, sin reconocer en ello su protagonismo político–educativo. El concepto de

actualización condice con el de *capacitación*, ya que adecuarse implica también “llenar”, “completar” aspectos de la formación ante nuevos requerimientos. Nos encontramos así entre la “adecuación” y el “completamiento”, entre la adaptación pasiva a las demandas del sistema y el llenar los huecos que aparecen sólo a partir de estas demandas.

Contradiciendo tales lógicas, nos propusimos recuperar historias y experiencias institucionales, como condición necesaria para poder delinear una propuesta curricular para la formación docente de Nivel Inicial. Propuesta que toma como principal referente la reflexión sobre la propia historia de formación y se sostiene en lo que decidimos mantener, cambiar, refundar o volver a pensar acerca de ella. Asumimos así, como docentes de profesorado, un lugar protagónico en las reformas curriculares, aunque muchas veces sean desoídas o simplemente acalladas.

Principios de los ´90, un giro en la perspectiva política y epistémica de la formación docente[2]

El Profesorado para la Enseñanza Inicial del Instituto Superior Diamante se crea en el año 1990. La Resolución N° 1391, D.G.E. (de Abril de ese mismo año), establece la implementación del primer año de la carrera de Enseñanza Inicial en el Instituto Superior de Diamante, designándose las asignaturas para este primer año y la forma en que se evaluaría a los docentes aspirantes a acceder a estas cátedras (por títulos y antecedentes y entrevistas con el equipo interdisciplinario designado por la D.E.S.). Las propuestas de trabajo presentadas por los aspirantes se evaluaban en el marco de la insterdisciplinariedad establecida por el plan de estudios, en sus aspectos metodológicos y de evaluación. Esto constituyó, en ese momento, una innovación en la modalidad de designación de los profesores, que posteriormente avanzó – aunque en pocos casos – a la sustanciación de concursos de antecedentes y oposición para el acceso a la titularidad.

Por Decreto N°3572. M.B.S.C.E. de 1990, se aprueba la organización del plan de estudios para el Profesorado de Nivel Inicial del Instituto Superior de Diamante, incluyendo una serie de apartados sobre los que a continuación trabajaremos, dada la mirada que exponen.

En la *Fundamentación***,** se considera al Nivel Inicial abarcando las edades de los 45 días a los 6 años. En él se incluyen dos *ámbitos*, el de Jardín Maternal y el Jardín de Infantes. Aun atribuyéndole al primero funciones preferentemente asistenciales, se intenta abarcar lo afectivo y social, la evolución del lenguaje verbal y no verbal, aspectos intelectuales y científicos y la educación psicomotriz, en las propuestas de aprendizaje específicas para este nivel.

Se priorizan los aspectos senso-motor y afectivo como condición necesaria para la resolución de problemas, para el desarrollo perceptivo y la conducta exploratoria. De tal manera éstas aparecen como bases fundamentales a asegurar para el éxito de los aprendizajes en los niveles posteriores. La función del Jardín de Infantes, entonces, se circunscribiría a atender preferentemente lo socio-afectivo y motor como posibilitadores de las etapas evolutivas siguientes. Esto se relaciona con la denominación de *pre-escolar* para el Jardín de Infantes como si no perteneciera al ámbito estrictamente escolar. El *pre* da la idea de *previo a, condición de...*posiblemente el Nivel primario. En ello consiste lo denominado *apresta-miento* para la escuela primaria.

El hacer especial hincapié en el vínculo madre-hijo da cuenta de un momento histórico del Nivel Inicial en el que se ponía en discusión la pertinencia - incluso moral - de atender sistemática e institucionalmente a los niños en las edades correspondientes al Jardín Maternal. Tal vez por ello se hace mención a esta temática con la finalidad de equilibrar posturas, tanto relativas a la conservación y revalorización del vínculo madre-hijo como a la necesidad de una cobertura institucional especializada.

Resulta importante, particularmente en este período de nuestra historia política y educativa, la revalorización de los condicionantes socio-culturales en el ámbito escolar. Sabemos que durante muchos años de gobierno de facto, las relaciones de la educación con el medio social, político y cultural fueron vedadas, propugnando incluso la legitimidad de la asepsia y de la neutralidad en toda propuesta de enseñanza como garantía de cientificidad. Esto constituyó un elemento de control ideológico que nos acompaña hasta nuestros días. El que sea reconsiderado este aspecto en el plan de estudios del Prof. de Nivel Inicial y en ese momento histórico, conforma un importante hito que intenta generar cambios ideológicos, de actitudes y pensamiento.

Se exige al Estado su compromiso respecto del Nivel Inicial, criticando su falta de respuestas a las necesidades planteadas, tanto de carácter asistencial como educativas. En el momento en que se elabora este plan se está pidiendo la obligatoriedad del Nivel Inicial como forma de revalorizar su función

educativa, dejando en claro que aún no se ha logrado, pese a que desde el año 1983 en las diferentes plataformas políticas se expresa esta demanda.

Finalmente encontramos expresiones referidas al niño de hoy, a la posibilidad de su amplia realización, y no sólo como una persona que debe prepararse para la vida adulta, aunque subyace la intención de *"generar hombres y mujeres posibilitadores de...".*

En lo que aparece como *perfil*, se habla en términos de "*trabajador de nivel inicial* al que se le exige: *promover valores de libertad, verdad, solidaridad y justicia; actuar como agente de cambio para la transformación social; valorar la identidad regional, nacional y latinoamericana, desde la comunidad de trabajo; coordinar con el nivel inmediato superior; desempeñarse con idoneidad en grupos interdisciplinarios; facilitar y acompañar la etapa de desarrollo del niño, sus particularidades y ritmo personal; estimular la capacidad creativa natural del niño; favorecer aptitudes que propicien la formación de seres autónomos, participativos, abiertos, con amplitud de criterio, flexibilidad, autoridad, basada en el conocimiento y comprensión de necesidades, intereses y conflictos; vincularse con los adultos a cargo del niño, seguir y acompañar su proceso y evaluarlo; reunir condiciones personales como observación, sistematización en sus registros, tranquilidad, buenos modales, correcta modulación y lenguaje, suficientes recursos estético-musicales, amor por la naturaleza...; contar con formación sanitaria basada en la prevención; poseer los instrumentos para actuar en diferentes medios, especialmente en los menos favorecidos"* (Plan 1990).

En los comienzos de la democracia fueron muchos los anhelos e ideales que signaron las diferentes propuestas que iban surgiendo. Tal vez por ello nos encontramos con demandas tan ambiciosas y abarcativas respecto del futuro profesor de Nivel Inicial. Los discursos, entre ellos los referidos a fundamentaciones, objetivos y perfiles de los diseños curriculares, expresaban costosas aspiraciones para los largos años de la dictadura militar en nuestro país. De tal manera, con el inicio del período democrático, se pretendió su concreción a través de la educación. Por eso, quizá, aparecen términos como "libertad, solidaridad y justicia", "agente de cambio", "transformación social", "identidad regional, nacional y latinoamericana", "participación", "autonomía", "creatividad", "flexibilidad". Y en la lucha por mejores reivindicaciones y condiciones laborales, se reconoció al docente como trabajador, rompiendo con la idea de *apostolado* imperante hasta ese momento.

Por otra parte ante la profunda atomización del conocimiento y parcelación disciplinar, que había formado parte de los distintos planes de estudio hasta ese momento, se presenta la *interdisciplina* como alternativa epistemológica, gnoseológica y curricular. Pero esta nueva alternativa no pudo despojarse aún de la influencia psicologicista - en tanto "respeto a las etapas evolutivas" - que marcó las propuestas pedagógico-didácticas durante largos años.

La demanda hacia el profesor de Nivel Inicial responde a características que desde los inicios se atribuyeron a una "buena maestra jardinera": *tranquilidad, buenos modales, correcta modulación y lenguaje, recursos estético-musicales, amor por la naturaleza.* Características, asociadas especialmente a este Nivel, muy cercano al rol materno y muy lejos del saber científico.

Al describir las características del trabajo interdisciplinario se lo entiende como *"la cooperación de disciplinas diversas, que contribuyen a una realización común y que mediante su asociación, permiten el surgimiento y el progreso de nuevos modos de conocimiento".* Esta cooperación implicaría trabajar conceptos comunes, abordar situaciones problemáticas desde diferentes disciplinas, compartiendo métodos de trabajo e investigación.

Como se puede observar el principal acento en la organización curricular estuvo puesto en reemplazar la estructura disciplinar o por materias, por una que implicara mayores relaciones. Se esperaba que la organización por *núcleos* promoviera la integración de distintas disciplinas en el marco del currículo. En este sentido, la evaluación y acreditación de las materias también se realizaba por núcleos.

Los nuevos planteos en el campo de producción del conocimiento científico impactaron en las instituciones educativas planteando revisiones en la organización del contenido. Este período (1987-1991), tanto en nuestro país como en la provincia, se caracterizó por la decisión política de producir nuevas propuestas curriculares a partir de la revisión crítica de los planteos vigentes hasta ese momento, de corte tecnocrático y desde perspectivas epistemológicas positivistas y neopositivistas. De esta manera la interdisciplina constituyó una alternativa no sólo de conocimiento sino de relaciones institucionales entre los distintos sujetos, no exenta de obstáculos y conflictos.

Tal fue la decisión política en pos de estas transformaciones curriculares que se asignaron recursos

presupuestarios para horas destinadas a la articulación y coordinación entre disciplinas. Por lo tanto se conformaron "equipos interdisciplinarios" que intentaron romper con la tarea solitaria del docente a cargo de una materia. Se propuso entonces que estos equipos organizaron experiencias educativas articulando contenidos, actividades y evaluaciones.

Si referimos especialmente a los "espacios de práctica" y talleres en este plan, nos encontramos con un núcleo - en el 2do. Año - denominado "Taller II: de investigación y práctica", conformado por dos materias: "Problemática Educativa" y "Didáctica Curricular y Práctica de ensayo". Esta relación de espacios en un núcleo que articula *investigación* y *práctica* muestra un quiebre en la formación del docente. Se lo piensa como un sujeto capaz de producir saberes en torno a la práctica, de una manera sistemática. En 3er. Año se incorpora solamente la Residencia, lo que completa dos años y un semestre de cursado.

En la materia *Didáctica Curricular y Práctica de Ensayo*, la Didáctica, reconocida como disciplina, junto al currículo como uno de sus objetos de estudio, se vincula directamente con la Práctica. Aparece explícitamente una dimensión teórica en el espacio curricular de la práctica, dando cuenta de cierta referencia disciplinar para pensar y llevar adelante la práctica docente. La teoría en este sentido no se ubica "antes", para luego practicar, sino que se incluyen en el mismo espacio tanto una dimensión teórica como una práctica.

Esta denominación curricular coincide con un momento en que la Didáctica, que reemplaza a lo que antes se denominó "Conducción del aprendizaje", adopta un enfoque diferente que retoma aportes de la Sociología, la Filosofía, la Política y no sólo de la Psicología. Por otra parte, el currículum, como objeto de estudio de esta Didáctica, toma un carácter hegemonizante que no sólo se juega a nivel estructural sino en los microespacios de la clase, incluso – diría Diaz Barriga (1994) - como "epistemología invasora".

Por otra parte la palabra *taller*, hace alusión a un modo de trabajo que implica indagación, un ámbito donde algo nuevo se produce y en el que la experiencia de los sujetos es objeto de reflexión. Las corrientes interpretativas influyeron en esta manera de pensar la práctica y la investigación, concibiendo a la clase como relato a construir para cada situación en particular. El futuro docente debe interpretar la clase, la institución y su contexto, para proponer su práctica de enseñanza.

A partir de la Ley Federal de Educación

En los planes que entran en vigencia con la implementación de la Ley Federal de Educación, se abandona esta organización por núcleos y se restablece una estructura por "espacios curriculares" agrupados por "campos": de la formación general, especializada y orientada.

Dentro de los planes elaborados en el marco de la Dirección de Enseñanza Superior de la Provincia de Entre Ríos para los Institutos bajo su dependencia, se establece el Decreto 1631/01 del M.G.J.. Este Decreto define la organización de los planes de estudio desde principios del nuevo siglo. Entre ellos, el diseño curricular del Instituto Superior de Diamante cumplió estrictamente con esta normativa, replicando la plantilla curricular.

Focalizamos el análisis en este último diseño curricular (Res. 2067/03 C.G.E.) en el que reconocemos particularidades tanto en su diseño como en su implementación. Están ausentes las materias relacionadas con disciplinas que aborden específicamente conocimientos históricos, políticos, sociológicos, epistemológicos como filosóficos. Los espacios curriculares como Mediación Pedagógica, Sistema Educativo, Curriculum, Instituto Escolar, entre otros, no alcanzaron a construir su legitimidad y pertinencia epistemológica (Chevallard, 1997) en relación con los campo/s disciplinar/es de que se nutren. Se pierden así las especificidades disciplinares.

Por otra parte, se dispuso que los "espacios" del campo de formación común fueran acreditables para cualquier profesorado. Esto exigía un nivel de generalidad en las propuestas de enseñanza, en las que parecía no tener cabida la especificidad del Nivel Inicial y sus problemáticas puntuales.

La fragmentación en trayectos (Básico Común, Especializado, Disciplinar) afectaba la formación integral del docente de Nivel Inicial ya que cada espacio se inscribía en las particularidades del trayecto de pertenencia. Se generó una marcada compartimentación del diseño, aislándose cada "espacio" y profesor a cargo, en el que las posibilidades de intercambio y trabajo conjunto dependía de voluntades y esfuerzos personales.

Las distintas áreas o espacios de Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales, etc., no referían explícitamente a la enseñanza en el Nivel Inicial. A lo que podemos agregar que alumnas y

egresadas entrevistadas manifestaron contar con escasos saberes específicos sobre la enseñanza de los contenidos en cada área y en el Nivel[3].

El Jardín Maternal queda relegado a un espacio de opción institucional, sin contemplar la formación en los dos ciclos que entonces conformaban la Educación Inicial según la ley 24195. Además, parece diluirse lo que antes se había constituido como una especificidad del Nivel Inicial desde determinados saberes teóricos y espacios curriculares[4]. Se asimila el plan de formación del Profesorado de Nivel Inicial al de la formación del maestro de Nivel Primario o EGB, lo que podría entenderse como un efecto de primarización del Nivel Inicial y de cierta pérdida de su identidad histórica.

Se reduce la carga horaria a 6 hs. semanales de los talleres de Intervención y Residencia, lo que afectó las condiciones necesarias para el trabajo en estos espacios de la formación. Los Talleres de Investigación, en los casos que contaban con profesores formados en experiencias de investigación, fueron revalorizados por las alumnas como un lugar de acceso a un aspecto - epistemológico y político - de la identidad docente: la de constituirse en productor de saberes en el aula y en la institución educativa. No obstante consideran también que, aún en aquellas experiencias que resultaron significativas, no se logró un vínculo genuino con la práctica educativa.

Se constituyen dos espacios diferentes: los *Talleres de Investigación Educativa I, II y III* (en 1ero., 2do. Y 3er. Años, respectivamente) y los *Taller de Intervención Pedagógica,* en 2do. año, y *Residencia*, en 3er. Año, con tiempos y espacios diferenciados de formación y producción de saberes. En algunos casos la investigación y la práctica adoptaron canales paralelos, en otros se buscaron modos de articulación.

La inclusión de estos Talleres en los planes de formación tuvo la intencionalidad de posibilitar, a través de los procesos de investigación, otros modos de vincularse con el conocimiento. Promoverían interlocuciones, preguntas y dudas, creando condiciones para debatir y confrontar diferentes perspectivas para problematizar concepciones cristalizadas. La provisoriedad del conocimiento y la incertidumbre en las prácticas estarían delineando algún sentido en estos nuevos planes. Como señala Elena Achilli, la relación con el conocimiento en su carácter sociohistórico puede entenderse como campo de intersección entre el enseñar y el investigar (Achilli, 2000).

Recuperando investigaciones realizadas en el Instituto, se puede sostener que los aprendizajes reconocidos en torno a estos Talleres de investigación[5], refieren, no precisamente a cuestiones metodológicas y aportes al campo científico, sino a las experiencias de rupturas, problematizaciones y asombros vivenciadas por los propios alumnos y docentes en su cursado; advirtiendo una relación diferente con el saber y con las prácticas docentes.

En lo que respecta al Taller de Intervención Pedagógica, reemplaza a lo que antes se denominó espacio de "práctica" docente. El término *intervención,* que según Jacques Ardoino asume cierta ambiguedad, puede tener diferentes sentidos (mediación, apoyo, ayuda, cooperación, intromisión, injerencia, intrusión). Pero en cualquiera de los casos siempre implica *"el acto de un tercero que sobreviene en relación con un estado pre-existente"* (Ardoino, 1981). Podemos entender entonces que siempre los espacios de práctica suponen acciones que rompen con la cotidianidad de las instituciones, las aulas y los sujetos. No sólo refieren al momento de "dar clases" sino a la llegada misma de los estudiantes del profesorado a las diferentes escuelas donde realizan sus prácticas. Los *sujetos de los profesorados* se conciben como un tercero cuyas acciones siempre suceden a un estado pre-existente.

En los espacios llamados "de práctica" o "de intervención pedagógica"; todos los saberes convergen y se resignifican, refundando sus sentidos e interpelando la relación que los sujetos y las instituciones tienen con ellos. Estamos hablando de las instituciones y de los sujetos de las escuelas "asociadas" y de las instituciones y sujetos de los profesorados. En unos y otros espacios de formación, se refundan los saberes de la docencia.

Prospectivas para un curriculum de formación docente en Educación Inicial

Los movimientos que se han dado dentro de las propuestas de formación docente no siempre implicaron avances o superación de las anteriores, muchas veces significaron retrocesos, detenimientos o simples agregados de lo que se consideraba en falta. Advertimos persistencias, pérdidas, reiteraciones de lo hecho en otros tiempos, "remiendos" ante sentidas vacancias, que no modifican sustancialmente las propuestas.

No podemos desconocer que permanecen ciertos núcleos duros en la formación de un docente de

Educación Inicial; algunos como la separación entre materias teóricas y materias prácticas, entre lo general y lo específico, entre el juego y el conocimiento, entre la formación en el profesorado y fuera de él.

Finalmente y a partir de esta reconstrucción de nuestra historia reciente, no eludimos visualizar algunos nudos de debate y de propuestas que consideramos claves para un currículo orientado a la formación del docente de Educación Inicial:

** La especificidad del Nivel Inicial, sus historias, tradiciones, problemas, perspectivas de enseñanza y formación (en las instituciones de Educación Inicial y en las de Formación Docente):*

- Estas tradiciones que conforman la identidad del Nivel Inicial y a su vez lo diferencian de otros Niveles del Sistema, deben ser objeto de análisis tanto al momento de elaboración de la estructura curricular como en la programación del saber a enseñar y enseñado de los distintos espacios curriculares.

- De igual modo pensamos como necesario abordar algunos problemas que vienen siendo parte de estas tradiciones, históricos motivos de debate: la dicotomía entre lo pedagógico y lo asistencial y su reformulación a la luz de la función social, política, cultural y pedagógica atribuida al Jardín de Infantes; la articulación entre Niveles e instituciones, considerando aquí tanto el Nivel Inicial y el Nivel Primario, como las que suponen el trabajo entre instituciones (con instituciones sociales, de salud, de alimentación, judiciales, etc.); la alfabetización en la Educación Inicial, diferentes posturas en relación a su enseñanza en el Nivel; el juego en la enseñanza, destacado y olvidado en distintos momentos de la historia del Nivel Inicial; la construcción de la identidad docente en el nivel (los riegos de la infantilización y la maternalización, entre otros); las problemáticas regionales del Nivel en la provincia (ruralidad, itinerancia, condiciones de desigualdad, entre lo rural y lo urbano).

** Nudos problemáticos en la nueva estructura curricular de formación de docentes de Nivel Inicial (ejes, espacios curriculares, secuencias, tiempos):*

- Interpelamos la ya clásica división (dada desde hace varias décadas) entre una formación general y otra específica en los currículos de los profesorados que intenta clasificar aquellas materias que parecerían pertenecer a uno u otro, manteniéndolas muchas veces como recorridos paralelos. Al mismo tiempo se torna importante conjugar la enseñanza del objeto de cada disciplina o área con la construcción de su objeto de enseñanza en el Nivel, "especificando" así la formación en Cs. Sociales, Matemáticas, Lengua, Cs. Naturales.

- Consideramos importante concebir al Nivel Inicial como una totalidad dentro del Sistema Educativo, conformada por dos ciclos – Jardín Maternal y Jardín de Infantes – tendiente a su integración y a la búsqueda de ejes organizadores y que den continuidad a la tarea pedagógica. Ambos ciclos deben ser objeto de conocimiento, análisis, y prácticas educativas en la formación docente, contemplados desde el primer año de cursado.

- Planteamos como relevante la incorporación de dimensiones políticas, culturales, sociales, históricas, pedagógicas y didácticas en la formación. Constituyen importantes saberes para comprender el campo pedagógico didáctico, la educación y la especificidad del Nivel.

- Reconocemos la necesidad de recuperar las procedencias disciplinares de los saberes que se enseñan. En los recientes diseños, distintos espacios aludían a problemas o ejes de análisis (sistema educativo, curriculum, mediación pedagógica, etc.) que no alcanzaban a construir su legitimidad y pertinencia epistemológica en relación al/a los campo/s disciplinar/es de que se nutrían.

- Resulta imprescindible abordar la relación entre educación y sociedad, y en torno a ella el sentido político de la Educación Inicial, así también el lugar de las infancias en el escenario actual y en su dimensión histórica.

- Creemos necesario recuperar y resignificar aquellas dimensiones que tradicionalmente se han incorporado a la formación del docente de Nivel Inicial y a la enseñanza en las salas de jardín de infantes (lúdicas, estéticas, literarias, corporales).

- Así también, es preciso contemplar y profundizar en las dimensiones epistemológicas y metodológicas de la *enseñanza*, considerando tanto aquella que sucede en las salas de Educación Inicial como la que acontece en los espacios de formación docente.

- Planteamos como fundamental eje de análisis la relación entre "salud" y práctica docente, contemplando los riesgos de esta práctica y la complejidad de su tratamiento.

- Pretendemos una organización curricular que promueva la articulación entre disciplinas, a través de

ejes estructurantes y problemáticos que las nucleen. Se intenta romper parcelaciones curriculares y retomar la búsqueda de sentidos comunes acerca de la formación. Al mismo tiempo creemos que sólo puede plantearse una organización integrada a través de ejes si no desconocemos la trascendencia de los campos disciplinares en los ámbitos pedagógicos institucionales.

- Vale resignificar aquello que se entiende por "teoría" y su separación – o relación "necesaria y consecuente" – de la práctica, en la formación docente. Refutamos la clásica división de campos y materias, a la que aludíamos al inicio, en la que algunos se consideran "teóricos" y otros "prácticos". Así también, entendemos que la teoría y la práctica están presentes, en sus diferencias y en sus posibles comunicaciones, tanto en los espacios de formación en el profesorado como en las demás instituciones de Educación Inicial donde se realizan las experiencias educativas de observación, ayudantías, enseñanza, etc. Procuramos problematizar el sentido que se viene acuñando sobre la "práctica" distinguiéndola de la *experiencia* en la formación docente.

- Pensamos en "talleres de problematización" de la práctica educativa con la pretensión de construir una mirada política, epistémica y pedagógico-didáctica del Nivel, de las instituciones y de los sujetos. Mirada sostenida y orientada por la investigación educativa. Una *investigación educativa* no es sólo un estudio sistemático y profundo sobre algún aspecto de la educación, sino una aquella que involucra al sujeto, promueve su autonomía de pensamiento y acción, en consecuencia, implica una *experiencia* como "transformación de sí". El espacio definido desde el plan de estudios como *taller* estaría explicitando un compromiso en la modalidad de trabajo que tiene que ver con la interacción y la reflexión de los sujetos sobre sí mismos y sobre sus prácticas.

** Condiciones institucionales organizativas: sujetos, trayectorias y prácticas, tiempos, espacios y normas instituidas e instituyentes. Relaciones interinstitucionales*

- No podemos desconocer las condiciones organizativas, administrativas, presupuestarias para la implementación del curriculum en las jurisdicciones e instituciones. Las propuestas que se piensan para la elaboración del currículo retoman posibilidades y límites de estas condiciones institucionales y de los sujetos que las viven. Esto no implica ajustar las propuestas sólo a lo existente, sino reconocerlo y viabilizar posibles acciones para incorporar lo nuevo.

- Plantear líneas de trabajo e intercambio entre instituciones formadoras, profesorados e instituciones de Educación Inicial, supone relaciones entre sujetos, normas, perspectivas e intencionalidades. Ante ello nos interrogamos: ¿de qué modo articular la formación docente entre el Instituto y la institución que los recibe?, ¿cuál es la finalidad de la inserción de los estudiantes en los jardines?, ¿cómo transformar las prácticas –como mera adaptación a lo instituido- en *experiencias* que impliquen problematización, análisis, producción de saberes y alternativas de acción?; ¿centramos la reflexión sobre las prácticas del maestro, sobre las prácticas del estudiante, sobre la relación entre ambas?; ¿cómo articular los tiempos, normas, expectativas y demandas de ambas instituciones?

- Contemplar, dentro de la carga horaria otras instancias llevadas a cabo fuera de la institución formadora. Así también prever presupuestariamente y en tiempos asignados a los docentes, aquellas horas destinadas al trabajo con colegas entre materias y años de cursado, en sus múltiples relaciones horizontales y verticales.

- Finalmente creemos importante considerar la conformación de equipos de docentes en el profesorado y a cargo de algunos espacios curriculares, en los que un profesor de Nivel Superior trabaje en forma conjunta con un profesor de Educación Inicial. Estas son instancias de formación compartidas que desafían trayectorias y parcialidades en los enfoques. Han sido parte de experiencias anteriores en el instituto que valoramos especialmente.

Aunque no abordamos para el análisis los nuevos diseños curriculares vigentes en la provincia de Entre Ríos para la formación docente de Educación Inicial, sabemos que muchas de las líneas propositivas que exponemos podrían constituir una posibilidad de problematización y de debate de muchos de sus principios organizativos. Precisamente las ofrecemos como posibilidad de abrir nuevos espacios de interrogación, desde las historias y perspectivas de los sujetos en las instituciones.

Notas

[1] Hacemos referencia a una concepción de currículo que no se circunscribe únicamente al documento sino que implica proyectos y procesos curriculares. En tal sentido se constituye como una síntesis de elementos culturales, políticos, económicos, ideológicos y sociales, pensada e impulsada por diferentes sectores, algunos hegemónicos y otros resistentes a tal hegemonía. Estos proyectos político-educativos se desarrollan en instancias tanto de imposición como de negociación y resistencias, involucrando a distintos sujetos (De Alba; 1991).

[2] Este apartado retoma parte del informe correspondiente al Proyecto "Docentes de Nivel Inicial, una aproximación inicial y de actualización", a cargo de María A. Migueles y María Inés Miño, llevado a cabo en el Instituto Superior Diamante (2005).

[3] Contemplamos aquí los comentarios surgidos en encuentros con egresadas del Instituto Superior Diamante, realizados en el marco del proyecto"Formación docente de Nivel inicial… huellas, tradiciones y prospectivas", a cargo de María Amelia Migueles y Nora Grinóvero (2012). Además son contundentes las referencias surgidas de las entrevistas llevadas a cabo en los proyectos de investigación: *"Las significaciones que construyen los sujetos de la formación docente acerca de la Investigación Educativa: sus implicancias en la práctica educativa"* (Grinovero et al, Informe final 2008*) e "Inserción laboral y práctica docente de los egresados de Institutos del Departamento Diamante – Entre Ríos"* (ver Roselli et al, 2010).

[4] Referimos a materias como Trabajo Manual, Música, Plástica, Educación Física, Expresión Corporal, relacionadas con actividades manuales, artísticas, con el juego, el movimiento y la libre expresión de los niños. Han sido rasgos específicos de este Nivel, que a su vez lo distinguen de la formación del maestro de Nivel Primario.

[5] Datos surgidos del proyecto de investigación "Las significaciones que construyen los sujetos de la formación docente acerca de la Investigación Educativa: sus implicancias en la práctica educativa" Op. Cit.

Bibliografía

ACHILLI, E.: (2000) *Investigación y formación docente*. Laborde. Rosario.

ARDOINO, J. (1981): *La intervención institucional. Ed. Narcea.* México.

CHEVALLARD, Y. (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Ed. Aique. Bs. As.

DE ALBA, A. (1991): *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. UNAM. Mexico.

DÍAZ BARRIGA, A.(1994):"El curriculum. Un campo de conocimiento, un ámbito de debate".En *Currículum y evaluación escolar*. Bs. As.: Rei Argentina y Aique ed., 29/11/94.

ROSELLI, N; BERGER, S.; DIEZ, A.; GRINÓVERO, N.; JACOB, O; KUMMER, V; LENARDUZZI, Z; SERRANO,G; (2010): *Después del egreso Inserción laboral y práctica profesional de los egresados de Institutos de Formación Docente del Departamento Diamante-Entre Ríos*. FCE-UNER. Rosario.

MIGUELES, M. A Y MIÑO M. I. (2005) Informe de investigación: "Docentes de Nivel Inicial, una aproximación a su formación inicial y de actualización". ISD – E. R.

GRINÓVERO N., LENARDUZZI, Z.; COLOBIG, M.; FIGUEROA, A.(2008) Informe de investigación: "Las significaciones que construyen los sujetos de la formación docente acerca de la Investigación Educativa: sus implicancias en la práctica educativa". ISD- E.R.

MIGUELES, M. A. Y GRINÓVERO, N. (2012) Informe de investigación: "Formación docente de Nivel inicial… huellas, tradiciones y prospectivas". ISD- E.R.

¿Quiénes transitan las instituciones educativas?

Rosell Laura. UNER. Fac. Ciencias de la Educación. Paraná. E.R
laurarosell29@hotmail.com

"…*El Centro de salud está al lado de la escuela y nos dan una "radiografía" de cada alumno, por decirlo de alguna manera, ya sabes que problema tuvo, que paso con su familia…ahí uno puede entender el porque de algunas reacciones, porque el chico no se puede concentrar, porque no puede copiar y nadie lo ha diagnosticado con dislexia o dispersión o lo que sea pero una ya sabe por donde viene el asunto…*"[1].

La pregunta en torno a este escrito seria intentar poner en palabras los imaginarios de la institucionalización de la educación: que pretensiones nombran a los sujetos que transitan las instituciones educativas y que modos de relaciones se piensan en torno a él.

El funcionamiento de la escolarización incluye normas que diagraman una normalidad de un sujeto aceptado, una lógica universalista del discurso, de los saberes y de los cuerpos.

Para funcionar como legitimadora de ese orden las instituciones educativas fundan a ese normal en sacrificio de las variaciones que irrumpen la escena educativa; puede ser que cierta intención unificadora de los trayectos escolares quede atada a ciertas representaciones que instalan la imagen de: ¿Quién debería ser docente o cual seria su tarea? Adorno nos puede dar algunas pistas con respecto a esto ultimo "Hablaba *de la función disciplinaria… aún después de que se prohibió el castigo corporal, es determinante con respecto a los tabúes que recaen sobre la profesión de enseñar. Esta imagen presenta al maestro como alguien físicamente fuerte que golpea al débil…*[2]"; una relación política entre un fuerte y un débil que engendra un vinculo de sometimiento jerárquico, a su vez construye un lugar de ciudadanía donde el orden se legitima por la imposición de la fuerza que da el "ser maestro".

Pero se podría argumentar que eso que aparece como el castigo corporal y como la restauración de un ordenamiento no tiene vigencia en las actualidades de las instituciones educativas.

Creo que no es una institución que ha renunciado a la lógica del castigo pero esta tomaría otras dimensiones asociadas a una pretensión homogeneizadora del sujeto, la cual, se ha reescrito con otros modos de control y disciplinamiento sobre el discurso y las practicas que en ella circulan.

Como institución no esta dispuesta a dejar una lógica universalista, ya que las diferencialidades obstruyen y aniquilan dicha intención, esta vez los modos de control serian menos explícitos en comparación con el castigo corporal.

Contrariamente a dicha lógica universalista podemos tomar de Hanna Arendt el concepto de *natalidad*[3]; el *quien* de Arendt es el otro: otro nuevo, otro que comienza del cual no hay nada pre- figurado sino que se constituye como otro- desconocido.

Ante la concurrencia de jóvenes a la escuela: joven seria uno de los sujetos educativos que transita las instituciones educativas sabiendo que en ese sujeto educativo se juegan los procesos de subjetivación que hacen a la diferencialidad y a la imposibilidad de encerrarlo en un todo.

Actualmente en la escolarización secundaria se ve una concurrencia mayor pero una concurrencia que guarda ciertas características de asistencia: van, asisten pero se mantienen; por decirlo metafóricamente deambulando fantasmaticamente por los pasillos de esa institución.

Bordean los límites de la institución sin poder romper los vínculos de exclusión que históricamente han constituido a la escolarización secundaria. Pero en esa escolarización se construyen como sujetos educativos[4] quedando sellados o aprisionados dentro de la exclusión social y cultural. Es decir, se reitera una nueva normalización que no les dice "*no vengas*" sino que opera con mecanismos que lo constituirán como *incapaz.* Como a alguien que *no puede; ¿Para que viene?*

Esta construcción de la llamada *incapacidad* constituye a *otro*, que es nombrado como *aquel* que no quiere estar en la escuela y al cual lo obligan a concurrir (legalmente), alguien que por las condiciones de vida que atraviesa (culturales, familiares y sociales) tendría que estar fuera de la institución; insisto la institución lo deja entrar pero como alguien que se ha vuelto un fantasma; esta ahí, da miedo, camina y nadie lo quiere ver porque no lo tenia previsto, no lo esperaba e insiste en no estar preparada para recibirlo.

La institución no lo quiere ver por eso toma la corporalidad del fantasma porque verlo significaría interrogar al ¿quien eres tú?, seria un acontecimiento que necesita de otros modos de dialogo con ese quien pero también significaría hacer visible la fragilidad del pretendido orden escolar.

¿Por qué una radiografía? Porque transparentaría un interior, se haría visible un cuerpo que no logra ser entendido. Además tendría un nombre, que tiene una falla pero la falla es del otro-estudiante. Nuevamente una división entre incapaces y capaces porque ese diagnosticado es el producto de una ausencia pero la ausencia es de otro y ese otros no es responsabilidad de un trayecto educativo; será de otros la falla: la familia, la sociedad.

Quienes asisten a la escuela son antes de asistir. Las normas de la institución instalan un modo de permanencia que para muchos es difícil de sostener. Muchas de las marcas de esa anterioridad han fracturado sus vitalidades.

La dificultad estaría en preguntar ¿Quién eres tu? lo que nos pondría ante la interrogación de las condiciones culturales y las relaciones que se han jugado entre el quién y ellas; para que no operen como condicionantes de los trayectos, de las posibilidades y de los acontecimientos del *quien.*

Ese *quien* engendra las singularidades que en palabras de Cerletti esto seria fisurar la pretensión de un Todo, de un pensamiento totalitario "…*Siempre esta la amenaza del quiebre o las rupturas que dan por tierra toda intención totalizante y totalizadora. En los sitios donde esto es posible –que nosotros hemos llamado singularidades-se despliega la potencia de cada componente de la institución…*[5]" ahí estaría la potencia de la educación, lo que se intenta trazar como una falla de otros (familiar, social y cultural), es en realidad lo que interrumpe la vieja pretensión homogeneizadora del sujeto educativo.

Es en ese lugar donde las instituciones educativas podrán hacer diferencia, y a su vez eso implicaría también reconocer un lugar. Reconocerse en las diferencias que cuando se quieren explicar como un error hacen que las instituciones queden atrapadas en un escenario que se presentaría como caótico, es decir, ese caos es lo opuesto al orden que imaginariamente haría de las instituciones educativas un lugar placentero.

La cuestión del sujeto es crucial en este pasaje porque seria "*el fallado*" pero es con él con quien se trabaja en educación, nombrarlo como inesperado-fallado es también correrlo de la posibilidad de otras inscripciones, de otros relatos, de otras relaciones con el conocer.

La inestabilidad de un método

"…*Lo importante es que vean la teoría en el hoy, en el día a día. Cuando le hablas de un concepto ese concepto pasa a ser significativo cuando ellos lo ven en la realidad. Si ellos no lo ven es muy probable que no sea significativo*[6]*…*"

La referencia a la realidad es en tanto se construye un saber sobre el otro (estudiante), la realidad es lo enseñable es lo que será aceptado para ser luego aprendido al mismo tiempo lo significativo es lo que operaria como el cierre-fin del aprendizaje.

Contrariamente se podría pensar en la enseñanza y en el aprendizaje como algo totalmente descontrolado; algo que se mantiene por un enigma que lo constituye que resiste tiempos, estrategias y explicaciones.

Pero la referencia a la realidad es el lugar de lo *no extraño*, seria lo cercano conocible porque queda ubicada como una categoría transparente, con la que se pretende evitar las contaminaciones quedando descartada toda posibilidad de bifurcación.

Podría ser necesario en este momento mencionar la cuestión del giro lingüístico "… *el lenguaje deja de ser un medio, algo que estaría entre el yo y la realidad y se convertiría en un léxico capaz de crear tanto el yo como la realidad…*"[7] el concepto, la realidad o la significatividad son construcciones creadas para explicar una circunstancia y una relación entre el yo y el mundo; pero se lo pretende presentar como un "*hecho*" incuestionable. Desde otro punto de vista, los conceptos son verdades que se han olvidado que han sido construidas. Por lo que su vitalidad dependerá de los movimientos del pensar, su creación ha sido una producción del ser humano para poner en palabras una circunstancia y una relación con el mundo. Siendo su característica principal la inestabilidad de esa construcción porque ella se verá puesta en duda cada vez que lo extraño se presente ante la realidad construida.

Cerletti en el texto anteriormente citado, profundiza la apuesta en relación al conocer "*tampoco hay posibilidad de adquirir conocimientos sin estar confrontados con aquello que se nos escapa (lo que no conocemos) sin deseo de lo extraño…*"[8]*;* la mención a la triada realidad-concepto- significatividad pro-

duciría un esquema explicativo de cómo se aprende sin interrupciones, delimitando el proceso que haría el sujeto al estar aprendiendo.

Nombrando a la enseñanza-método-aprendizaje en una secuencia que garantizaría un saber-aprendido perfectamente delimitado y con la condición de verdadero.

Si hay algo que es incuestionable en el discurso escolar educativo es la producción de una realidad-verdad, lo enseñable debe establecerse en esa relación con el conocimiento que a su vez instala un sujeto de aprendizaje producido en un relato con creencia verídicas y seguras.

Dicho de otra manera los estudiantes adquieren de este modo "*una competencia de interacción de que se sirven para orientarse hacia la respuesta correcta…*"[9] la configuración de lo correcto esta en sintonía con la idea de verdad; que operaria también en la linealidad explicación-comprensión para que algo se aprenda necesitaría *estar* explicado.

Si algo no se entiende es porque la explicación o no se ha realizado o no ha sido la correcta pero también se estaría tratando de hacer uso de una ansiada y pretendida objetividad del discurso.

Dicha objetividad tiene intenciones de guardar-encerrar lo que se enseña, siguiendo una lógica totalitaria. Donde el *todo* compacto se establecería como verdad porque esto permitiría dejar sin variaciones y sin afectos los trayectos del discurso.

Además esas variaciones *afectarían* las verdades en la que se ha constituido el conocimiento y el sujeto. Impactando *el sentido* que se han dado pero sobretodo la permanencia del saber; haciendo movimientos de dudas e interrogaciones que no nos dejarían seguir siendo siempre los mismos. "*El saber no ha sido hecho para comprender, ha sido hecho para hacer tajos".*[10]

Puede ser que volviendo a las representaciones del enseñar, anteriormente citada y definida por Adorno, la instalación de un discurso como verdadero pretendería legitimar el poder, en el sentido de mayor fuerza, por parte del docente. Pero se olvida de los vaivenes de la multiplicidad lingüística, en esa relación tan finita del enseñar y del aprender.

También porque esa construcción cerraría la preocupación y la inestabilidad que nos provoca el mundo y las relaciones con el conocimiento, querer que lo que se enseña mantenga esa distancia que se daría con la objetividad es lo que nos mantendría seguro ante las irrupciones del objeto. Mencionando rápidamente a Deleuze[11], ese objeto emite signos; signos para descifrar.

Esto implicaría una temporalidad momentánea pero sobre todo sería una posibilidad de entrar en dialogo con nuestras certezas y las construcciones que se han hecho en pos de ella, seria aceptar la fragilidad del ser humano; la fragilidad de sus construcciones discursivas.

Notas

[1] Entrevista docente de tecnología. Paraná.

[2] Adorno, T: Consignas. Cáp. Tabúes sobre la profesión de enseñar.Edit. Amorrortu. Bs. As. 2003.

[3] Arendt, H: La condición humana. Cáp. Acción Edit. Paidós Bs. As.2010.

[4] Cerletti, A: Repetición, novedad y sujeto de la educación. Cáp. El sujeto educativo y el sujeto en la educación. Edit. Del estante. Bs. As. 2008

[5] Idem.

[6] Profesora de historia de la ciudad de Paraná.

[7] Scavino, D: La filosofía actual. Pensar sin certezas. Cáp. El giro lingüístico. Paidós. Bs. As 2002.

[8] Cerletti, A: Repetición, novedad y sujeto de la educación. Cáp. El sujeto educativo y el sujeto en la educación. Edit. Del estante. Bs. As. 2008

[9] Perinat, A: Conocimiento y educación superior. Cáp. Los implícitos en la transmisión/adquisición de los conocimientos escolares .Edit. Paidós. Barcelona 2004.

[10] M, Foucault: Microfísica del poder. Cáp. Nietzsche, la genealogía, la historia. Edit. La piqueta. Madrid. 1979. En Larrosa, J: Pedagogía Profana. Edit: Novedades Educativas. Bs. As. 2000.

[11] Deleuze, G: Proust y los signos. Cáp. El aprendizaje. Edit. Anagrama. Barcelona. 1970.

Bibliografía

Adorno, T: Consignas. Cáp. Tabúes sobre la profesión de enseñar.

Edit. Amorrortu. Bs. As. 2003.

Arendt, H: La condición humana. Cáp. Acción. Edit. Paidós Bs. As.2010.

Cerletti, A: Repetición, novedad y sujeto de la educación. Cáp. El sujeto educativo y el sujeto en la educación. Edit. Del estante. Bs. As. 2008.

Deleuze, G: Proust y los signos. Cáp. El aprendizaje. Edit. Anagrama. Barcelona. 1970

Entrevistas a docentes. Paraná. Entre Rios.

Foucault; M: Microfísica del poder. Cáp. Nietzsche, la genealogía, la historia. Edit. La piqueta. Madrid. 1979. En Larrosa, J: Pedagogía Profana. Edit: Novedades Educativas. Bs. As. 2000

Scavino, D: La filosofía actual. Pensar sin certezas. Cáp. El giro lingüístico. Paidós. Bs. As 2002.

Perinat, A: Conocimiento y educación superior. Cáp. Los implícitos en la transmisión/adquisición de los conocimientos escolares .Edit. Paidós. Barcelona 2004.

La dirección escolar, un oficio en construcción

Ingrid Sverdlick - UNIPE - Pcia. de Buenos Aires - ingridsver@gmail.com
Luciana Aguilar - UNIPE - Pcia. de Buenos Aires - aguilar.luly@gmail.com
Rosario Austral - UNIPE - Pcia de Buenos Aires - rosarioaustral@yahoo.com.ar
Sofía Spanarelli – UNIPE – Pcia de Buenos Aires - sofiaspa@hotmail.com

Resumen

En este artículo se expone de manera sintética y a modo de grandes pinceladas, las principales conclusiones de la investigación "De maestro a director. Condiciones y contextos en la construcción del oficio", y se presenta como continuación de la misma la investigación que estamos iniciando, centrada en la gestión y gobierno en escuelas secundarias con proyectos de inclusión.

En ambas investigaciones nuestra perspectiva está orientada por la idea que conducir y gestionar una escuela es una tarea compleja que supone una construcción colectiva y contingente que se desarrolla y realiza en las instituciones escolares. Con esa base conceptual, entendemos que el oficio de un director se construye a partir de las prácticas escolares, y que en esa construcción, el contexto político y educativo y las biografías profesionales se entraman de un modo particular. De esta forma, la identidad profesional docente se va reconfigurando de una manera "original" en función de las condiciones y contextos que rodean la construcción del oficio.

En esta presentación ofrecemos algunos aspectos interesantes que surgieron de nuestro estudio en la reconstrucción de las trayectorias docentes de los directivos: la formación profesional y las formas de acceso a los cargos, las representaciones que los actores tienen sobre su tarea y sobre los saberes y conocimientos que valoran para el ejercicio de su rol.

Palabras claves

Conducción escolar - gestión escolar - formación de directivos

Introducción

El campo de estudio, de diseño e implementación de políticas destinada a directores y directoras de escuela suele ser bastante controvertido, difuso en algunos casos y siempre muy complejo. Por ello, producir conocimiento y debatir sobre el rol y la función del directivo desde una perspectiva histórica y política, tanto como sobre sus requerimientos formativos continúa siendo un desafío, a la que vez una necesidad. Desde nuestro punto de vista, el análisis debe superar las miradas ahistóricas y apolíticas que suelen centrarse en los rasgos personales que supuestamente se deben desarrollar para una dirección[1] y ser comprensivo de la complejidad de la cuestión. En este sentido, en nuestras investigaciones partimos de la idea que la construcción del oficio del director está lejos de ubicarse en el punto temporal en el cual un docente se convierte en director porque gana un concurso o asume el cargo, más bien entendemos que se extiende en el tiempo e involucra múltiples dimensiones y condicionantes contextuales: familiares, institucionales, sociales y políticos. El acceso al cargo supone una trayectoria personal y profesional que trasciende a la práctica pedagógica porque articula otras actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del docente (Achilli, 2000). En particular, elegimos hablar de oficio, atendiendo a todos los componentes materiales, emocionales y de índole fuertemente práctica que asume el directivo en la cotidianeidad de su actividad, lo cual implica considerar para el análisis lo vinculado con la "sabiduría práctica" (Litwin, 2008). La formación del director no se delimita únicamente por sus trayectorias académicas, sino también en los aprendizajes que devienen del ejercicio del rol. Desde nuestra perspectiva, el pasaje de docente a director es un trayecto ineludible en la vida de los docentes/directivos, en tanto construcción que se realiza en un contexto político, institucional y educativo, en el cual las biografías profesionales se entraman de un modo particular configurando el rol del director. En nuestras investigaciones planteamos que dicha configuración se asienta en una identidad profesional docente que se va reactualizando de una manera "original" en función de las condiciones y contextos que rodean la construcción del oficio.

Consideraciones preliminares en nuestro primer estudio

En la investigación "De maestro a director: condiciones y contextos en la construcción del oficio"[2] tuvimos en cuenta tres consideraciones iniciales para la comprensión de las narrativas de los directivos.

Una primera consideración nos llevó a distinguir los discursos políticos y técnicos de las sucesivas administraciones gubernamentales en materia educativa, respecto de cómo los actores reinterpretan lo que circula y construyen o reconstruyen sus propias conceptualizaciones y prácticas. Es sabido, incluso por las propias administraciones, que no se produce una transferencia lineal en el interior del sistema educativo de lo que cada gestión política propone; más bien una de las mayores dificultades con las que se enfrentan las diferentes gestiones políticas educativas reside en cómo lograr que las escuelas se apropien de las conceptualizaciones emanadas de los proyectos políticos pedagógicos de los niveles centrales. Al respecto, mucho se ha debatido sobre la importancia de la participación de los docentes en la construcción de cualquier iniciativa que suponga cambios o transformaciones, así como sobre las mediaciones existentes entre la política educativa y la concreción en las escuelas. Si bien esto no será motivo de análisis en el presente trabajo, nos interesa mencionarlo ya que, aún reconociendo aquellas limitaciones, entendemos que los discursos y conceptualizaciones que se desarrollan y sostienen desde una política educativa, en el contexto mayor de una política pública, tienen la potencia de definir la agenda e introducir nociones, terminología y generar estados de situación en las escuelas y en los docentes. Esto quiere decir que los sucesivos discursos y mandatos político-pedagógicos van integrando en mayor o menor medida la construcción conceptual que los directivos hacen para definirse y argumentar sobre sus tareas.

Una segunda consideración imprescindible de explicitar es el marco desde dónde dialogamos, reinterpretamos los discursos, analizamos y conceptualizamos los datos recabados. En este trabajo concebimos a la escuela como una organización dinámica e histórica, lo cual implica por una parte considerar el espacio social, político y económico que la contextualiza y, por la otra, reconocer que la escuela constituye un espacio de luchas, de conflictos, negociaciones y alianzas. Por ello, nos aproximamos a lo que ocurre en el interior de las escuelas, a sus vidas cotidianas con una mirada que comprende tanto los factores que inciden en la gestión desde afuera de las escuelas, como la propia acción dentro de la institución escolar, y teniendo en cuenta las biografías personales y profesionales de los directivos. La gestión se concibe, desde nuestro punto de vista, como una construcción colectiva y contingente que se desarrolla y realiza en las instituciones escolares. De aquí se desprende que el análisis de la construcción del oficio del director conlleva considerar tres dimensiones en forma articulada: la política, el currículum y la organización escolar (Sverdlick, I, 2006).

En este sentido, a la hora de buscar una definición, entendemos que:

> *Gestión pedagógica es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares; las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia. La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional técnica y material constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma determinada. Forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad. (...) Hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica cuya autodenominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen..."* (Ezpeleta, 1992:107)

Una tercera y última consideración refiere a nuestro posicionamiento para analizar los saberes y prácticas de los directivos y para proponer otra mirada sobre la formación de los docentes y también sobre sus identidades, contribuciones y roles profesionales. Al respecto entendemos que el saber de los docentes es de naturaleza social y a la vez individual; es un saber ligado a una situación de trabajo con otros, vinculado a la tarea concreta de enseñar, situado en un espacio de trabajo: aula, escuela y enraizado en una institución y en una sociedad. Por un lado, se trata de un saber que se configura dialécticamente con y en el trabajo; o sea, "tiene las marcas del trabajo". Esto supone que el saber no es sólo para ser utilizado como medio o herramienta en el trabajo, también es modelado y producido por el trabajo. "Ser docente" señala una cuestión identitaria entre el trabajo profesional y el conocimiento; esto es: "lo que es y hace; lo que fue e hizo" (Tardif, 2002). Por otro lado, el saber profesional resulta de la

confluencia de varios saberes de diverso origen y naturaleza -de la sociedad, la escuela, la familia, otros actores, universidades, etc.-, y es adquirido en el contexto de una historia de vida, de una carrera profesional, en la cual las experiencias familiares y escolares anteriores a la formación inicial resultan de suma importancia. Por último, es un saber que se configura con las interacciones concretas definidas por ciertas reglas y relaciones de poder.

Las trayectorias: de maestra a directora

Nuestras principales conclusiones sobre las diversas formas de construcción de las trayectorias que llevaron a las mujeres entrevistadas a ser directoras en la actualidad, resultaron del análisis de una serie de categorías emergentes que nos permitieron comprender aquellas cuestiones que intervienen en la definición del oficio, las elecciones para ese recorrido y las diversas formas en que se llega a ser directora en la Provincia de Buenos Aires.

Directoras y mujeres - Jugar a la maestra

Las directoras que entrevistamos, tanto del nivel inicial como del primario, contaron apasionadamente sobre su vocación, sus ilusiones y sus años iniciáticos. Fueron relevantes las referencias a maestras que admiraron durante su escolaridad, tanto como a las maestras de la familia (madres, tías, abuelas) que marcaron una suerte de predestinación. Cuando ellas enunciaban "Soy maestra" se posicionaban en un lugar que va más allá de la referencia profesional; como una marca identitaria, una opción de vida.

En la mayoría de los relatos hubo una fuerte evocación a la infancia para explicar la elección profesional. Si bien "jugar a la maestra" es un típico juego infantil de las niñas, las directoras que entrevistamos sienten que sus juegos "eran diferentes" y que tuvieron el sentido de una predicción vocacional. En sus relatos, el "jugar a la maestra" aparece como estructurante de su futuro profesional.

La ilusión de "ser maestra" fue expresada con imágenes y metáforas y también con discursos vinculados a "querer cambiar las cosas". Esa ilusión se diversificó en los relatos con referencias cruzadas: entre cierto ideal infantil, la ilusión de generar cambios y darles a los chicos "algo" que pueda "abrirles" la mirada del mundo. En los relatos se conserva una mirada idealista propia del inicio de sus trayectorias que se combina con una visión sobre la realidad más descarnada con base en sus experiencias posteriores. Se podría decir que se produce un permanente pasaje de ida y vuelta de la magia a lo concreto en el cual se reconocen las diferentes trayectorias.

El sentido de educar y de la construcción del oficio encuentra en los relatos un momento fundante que aparece anclado a la infancia, al juego y al lugar de la transmisión en cada una de las familias.

La abrumadora mayoría de directoras mujeres en la jurisdiccicción[3] hizo que nuestra selección recayera sobre el género femenino. Este dato no resultó menor al observar en las biografías de nuestras directoras la incidencia que tuvo su vida familiar, tanto por la influencia del hogar para la elección de la carrera, cuanto por las interrupciones que se generaron en sus trayectorias a causa de casarse y tener hijos. Las trayectorias en estas mujeres parece entrar en la categoría de "carrera en dos pasos" (Evetts, citado en Morgade, 2010:55), caracterizadas por entradas y salidas de la vida laboral en función del sostenimiento de un proyecto familiar.

Siendo mujeres, una gran parte de nuestras entrevistadas encontró en la docencia un canal de ascenso social y cultural, y para algunas, también la ilusión de un escalón intermedio antes de arribar a la universidad (varias de las docentes entrevistadas mencionaron haber hecho el intento de un estudio universitario previo, aunque generalmente por motivos de índole personal no lo continuaron en ese momento). Los datos del último Censo Nacional Docente muestran que en 2004, el 42,5% de los maestros de primaria o EGB 1 y 2 de la provincia de Buenos Aires tenía progenitores (madre/padre) sin estudios o hasta primaria completa, y el 68,9% de los docentes tenía una madre/padre que había alcanzado como máximo el nivel secundario completo pero sin llegar a cursar o finalizar un estudio superior. En el nivel inicial, el 67,9% de los docentes tenía una madre o padre que como máximo había alcanzado a completar la secundaria pero sin transitar estudios superiores, y casi la mitad se ubicaba en el rango que iba desde "sin instrucción" hasta secundaria incompleta.

Nos resultó llamativo el dato que la mayoría de las directoras nacieron, se criaron, estudiaron y trabajaron en el mismo barrio donde hoy ejercen. Hay casos incluso de directoras que ejercen en la misma escuela donde estudiaron y fueron docentes.

Para las directoras – madres, las distancias cuentan; facilita la organización familiar tener a los hijos cerca, tanto como a madres y suegras que muchas veces quedan al cuidado de los hijos.

Es interesante resaltar que en todas las entrevistas el componente emocional atraviesa las historias personales y profesionales, tanto cuando se refieren a situaciones de la vida privada, como cuando hablan de sus trayectorias y rememoran escuelas, niños, niñas y otros colegas. En la mayoría de los casos, las vidas privadas se ven muy atravesadas por su actividad docente. Hay incluso casos extremos, en los que por formar parte de la misma comunidad donde se asienta la escuela, se relatan anécdotas de madres tocando el timbre de la casa, o porteras con algún requerimiento fuera del horario laboral. En general se sostiene que resulta muy difícil "irse" de la escuela y "no llevársela" a la casa.

La formación y el acceso al cargo

Desde lo formal, para llegar a ser director o directora de una escuela bonaerense se requiere ascender en el escalafón, dentro de una carrera reglamentada por el estatuto docente de la provincia de Buenos Aires[4].

El acceso a un cargo directivo se produce por la vía del concurso, tanto para la designación de titulares como para la de directores con carácter transitorio o suplente. En ambos casos se conforma un jurado responsable de evaluar a los postulantes. Está establecido que la cobertura de cargos titulares se realice cada dos años, pero esto en la práctica no está ocurriendo actualmente. En cambio, los concursos para cubrir cargos transitorios se realizan anualmente o bianualmente según las necesidades regionales o distritales y suponen dos instancias: coloquio y entrevista. Para concursar un cargo titular se deben reunir ciertos requisitos especificados en el artículo 80 del Estatuto[5]. Cumplidos dichos requerimientos, se debe pasar por dos etapas evaluativas: la revisión de antecedentes que refiere al puntaje de los candidatos en base a su antigüedad, formación, capacitación y trayectoria profesional y las pruebas de oposición[6].

Si bien los docentes se preparan exhaustivamente para realizar las pruebas, lo hacen como pueden, por su cuenta y de acuerdo con los usos y costumbres que se fueron estableciendo a lo largo de los años. La mención a la "carrera docente" en las normas no implica un recorrido por una oferta formativa al estilo de una carrera de educación superior, sino que refiere específicamente a la trayectoria que maestros y profesores desarrollan a través de sus experiencias laborales, de formación y capacitación profesional para ascender en el escalafón.

Para acceder al cargo las directoras se preparan, estudian mucho y se someten a diferentes tipos de evaluaciones y exámenes. Ese proceso además de autogestivo y laborioso, suele ser vivido con tensión y nerviosismo por las aspirantes. Algunas entrevistadas dejaron entrever que hay una gran cuota de arbitrariedad y de injusticia en la situación de los concursos, justamente por la carencia de un sistema de preparación y evaluación con criterios claros. Por otra parte, la falta de convocatorias para cubrir titularidades genera que gran cantidad de interinos deban concursar en varias oportunidades, esto es, cada vez que por alguna razón se cubre la vacante que estaban ocupando transitoriamente.

La totalidad de las directoras de nuestra investigación, tanto en el nivel primario como en el inicial, se reconocen como autodidactas y expresan haber hecho su formación solas o con el apoyo y preparación de alguna inspectora. El tema de la formación para los concursos de ascenso se ubica en una zona gris dentro de la administración. En efecto, como ya se ha mencionado, en la provincia de Buenos Aires no existen requerimientos de capacitación formalizados que las aspirantes deban cumplir para formarse como directoras. Los programas de capacitación específicos, por lo general no diferencian las necesidades que hacen a las funciones particulares del docente y de la función directiva. Las docentes toman cursos de capacitación, en algunos casos motivadas por las temáticas ofertadas, aunque mayormente por la necesidad de sumar puntaje para ascender en la carrera. A los efectos de rendir los exámenes, los usos y costumbres las llevan a prepararse con inspectoras[7] generalmente jubiladas y armar grupos de estudio. Estos grupos de estudio, conformados por varias aspirantes, en ocasiones continúan funcionando, aún después de haber obtenido el cargo, como espacios autogestivos de formación continua con temáticas que van eligiendo y acordando entre sí.

Esta práctica bastante extendida entre quienes se preparan para los concursos, parece convertirse en algunos casos como el espacio de formación más genuino, en el cual es posible intercambiar conocimientos teóricos y experienciales, además de un fuerte apoyo emocional. Existe en estos colectivos un lugar reconocido para el saber de la experiencia y una relación diferente con el conocimiento en general,

que habilita a estas docentes como productoras de conocimiento y las hace interlocutoras válidas en el campo de su oficio en construcción.

Ahora bien, de acuerdo con lo que ellas mismas reconocen, esta preparación les sirve para ganar el concurso en el mejor de los casos, pero no para el ejercicio de la función. Todas coincidieron en señalar que al llegar a la dirección no se tiene la formación adecuada para desempeñar el rol. Así es que una vez ocupado el cargo, generalmente suelen apoyarse en alguien con más antigüedad en la escuela o en el distrito para asesorarse, consultar y consolarse, mientras ejercen su función, según ellas: "a los ponchazos".

Una referencia ineludible en la mayoría de los casos lo constituyen los modelos que las directoras han incorporado, tanto para "imitar", cuanto para no hacerlo, afirmando la tan extendida idea de formarse a través de la experiencia que se recoge de docentes más expertos. En este sentido "los modelos incorporados en los sujetos dedicados a la tarea de enseñar aparecen como recurso constante sin ser sometido a revisión" (Edelstein, 2011: 112). Las directoras refieren tanto a maestros y maestras de su escolaridad, como a colegas y directivos con los que trabajaron en algún momento de su vida. Esta forma de socialización profesional resulta ser una característica en toda su carrera y cuando se llega a la dirección, ellas mismas comienzan a considerarse referentes legítimos para otros.

El primer año como directora

El primer año como directora en una escuela es relatado como un año difícil, aún cuando se tenga varios años de experiencia y de antigüedad como docente e incluso como parte del equipo directivo de otra institución. Si bien la experiencia de gestionar anteriormente una escuela se reconoce como un antecedente importante a la hora de tomar un nuevo cargo, cada vez que las docentes asumen como directoras en una escuela diferente, experimentan la sensación de volver a empezar. Es bastante habitual que se asuma el cargo por primera vez en la escuela donde se ejerció como maestra, lo cual genera condiciones particulares para el ejercicio del rol. De hecho, varias de nuestras entrevistadas relataron que fueron tentadas por sus propias compañeras o por alguien de la conducción o inspección para prepararse y concursar el puesto vacante de su propia escuela. Las condiciones institucionales, de la comunidad y jurisdiccionales pueden facilitar u obstaculizan la construcción del estilo de gestión que la directora novel intenta desarrollar. Si se traspasa el primer año ya se puede considerar que se ha dado un gran paso para continuar en la institución. La antigüedad en la dirección de una misma institución constituye una gran diferencia respecto de cualquier otra situación.

Las inspectoras son actores claves en este proceso, ya sea por presencia o por ausencia. De acuerdo con los relatos, la inspectora es una figura valorada, muy importante y reconocida para acompañar y asesorar sobre la tarea de la dirección e incluso para organizar espacios de formación y de control pedagógico. Esta idea sobre el papel que debe jugar la inspectora parece corresponderse con lo que en la práctica ocurre en el nivel inicial, al menos en la experiencia de nuestras entrevistadas. Sin embargo, en el nivel primario, este ideal contrasta en la realidad con inspectoras a las que sólo se apela cuando hay situaciones conflictivas que requieren de alguna intervención puntual o bien cuando se quiere impulsar acciones o proyectos que necesitan ser legitimados o avalados por la autoridad. En esos casos las directoras manifiestan preferir que las inspectoras no intervengan en el desarrollo del proyecto o acción, salvo que ellas lo necesiten.

La tarea de la directora

Llegar a la dirección puede haber sido para algunas una situación fortuita: por insistencia de alguien, por un cargo que quedó vacante y lo asumió, o también como una decisión muy pensada dentro de su desarrollo personal y profesional. En este último caso aparece con claridad que la motivación está asociada a una ideología, a la posibilidad de difundir sus posicionamientos, a crecer profesionalmente y a influir en el devenir de la escuela y del sistema educativo.

Entre nuestras entrevistadas, hubo coincidencia que para ser una buena directora es necesario haber pasado por el grado y apasionarse por ese trabajo. Según los relatos, la mirada de la maestra está más focalizada al grado, a lo que pasa con los niños y sus aprendizajes; en cambio, la dirección requiere una mirada institucional más amplia, de mayor responsabilidad, otros desafíos que involucran también el trabajo y la influencia que puedan ejercer sobre otros docentes en la ilusión de querer "cambiar las cosas". Se trata de directoras que se sienten maestras y disfrutaron mucho de la etapa profesional dentro del aula, aunque en el nuevo rol se asume "mayor poder y autoridad: responsabilidad de liderazgo y de

toma de decisiones, resignificación de normas y construcción de otras explícitas e implícitas, gestión de iniciativas y aún enfrentamiento ante la superioridad: contenidos muy poco presentes en la imagen del "ser maestra" (Morgade, 2010)

En la definición de su rol las directoras comentan sobre la importancia de la palabra escrita. Parece relevante que todo quede documentado como una forma de resguardo frente a una tarea que "tiene muchos riesgos" por ser plausible de arbitrariedades y por tener una gran responsabilidad social. También la norma escrita, particularmente el diseño curricular, cobra un valor sobresaliente en tanto que habilita formalmente el ejercicio de la autoridad para con los docentes y también para con las familias.

Las directoras sienten que tienen que atender múltiples demandas y hacerse cargo de una diversidad de tareas, que en general interpretan como "distorsiones de un ideal imposible de alcanzar" (Nicastro 1997, citado por Morgade, 2010). En nuestras entrevistadas predomina un modelo de directora que debería ocuparse de los asuntos pedagógicos, pero que en general se ve obstaculizada por la atención de las emergencias (asuntos fuera de agenda) y de los aspectos administrativos. Esta mirada sobre las tareas de la dirección se ve relativizada cuando las directoras se sienten cómodas trabajando con un equipo: secretaria, vicedirectora, maestras y auxiliares, y en contrario, se agudiza por ejemplo con las directoras del nivel inicial, quienes por lo general no cuentan con un equipo de conducción.

Los saberes y conocimientos valorados

En relación con la formación y los saberes que se necesitan para ejercer la función directiva, no encontramos diferencias de opinión entre las directoras de inicial y de primaria. Se valoran los conocimientos pedagógicos y normativos; el currículum por sobre todo y también el dominio de aspectos comunicacionales y de dinámica de grupos. El conocimiento a través de la experiencia parece ser la vía más reconocida de aprendizaje y en función del cual las directoras juzgan su formación anterior, la pertinencia de las reformas, la actuación de sus colegas y sus equipos docentes, etc. Para aquellas que han realizado una carrera universitaria o bien que han tenido oportunidad de ir a la universidad, aunque no hayan culminado sus estudios, resulta altamente valorada la formación que allí se imparte. Más allá del contenido disciplinar específico de las asignaturas, se valora que la institución universitaria aporta otra manera de pararse frente al conocimiento y de comprender las disciplinas. Las entrevistadas que han tenido experiencia universitaria coinciden en señalar que "te abre la mirada, te da otras herramientas para interpretar la realidad", "te da más seguridad".

El saber docente se compone de una diversidad de saberes provenientes de diferentes fuentes: de formación profesional, de las disciplinas que emergen de la tradición cultural de grupos sociales productores de saberes (historiadores, biólogos, matemáticos, etc.), de la selección que se hace en la escuela (curriculares) y de la experiencia (Tardif, 2002: 64). Ahora bien, además de las fuentes de origen, se genera un tipo de relación entre el docente y el conocimiento que, desde nuestro punto de vista, habilita en mayor o menor medida a adoptar una posición de productor de conocimiento o de consumidor de saberes producidos por otros. Así es que en términos de la formación profesional habilitante, que en la Provincia de Buenos Aires se realiza en Institutos de Educación Superior (no universitarios), hemos podido observar que las directoras que han tenido experiencia universitaria reconocen haberse sentido interpeladas de una forma distinta en relación con el conocimiento dentro de la universidad, lo cual les ha dado mayor seguridad y confianza para pensar y argumentar sobre sus prácticas cotidianas. Estas apreciaciones se realizan desde el contraste con la formación inicial que han tenido en los Institutos y que hoy evalúan como deficitarias a través de los maestros nuevos.

Las capacitaciones (formación continua) también es criticada en tanto que prevalece el mismo esquema que en la formación inicial. Las directoras señalan que sigue profundizándose la brecha entre un "saber de los especialistas" y "el saber de la práctica", a pesar de los esfuerzos y discursos en contrario. La mayor parte de las capacitaciones se encuentra bajo la responsabilidad de los mismos docentes del nivel superior que portan un estilo de gestión de clase que generalmente está lejos de la promoción y generación de un espacio colectivo de construcción del conocimiento. En estos casos, la forma como se interpela a los directivos no permite que ellos se constituyan como interlocutores válidos en una discusión político–pedagógica, más bien quedan colocados en el lugar de transmisores (hacia los maestros de sus escuelas) de las normas y conocimientos que en cada momento se consideran relevantes. De esta manera, asistimos a un problema en relación con la configuración de espacios genuinos y necesarios para el despliegue de sus experiencias y saberes. Más allá de los propios grupos autogestivos que las

directoras generan y que en general son difíciles de sostener a lo largo del tiempo, no parece haber muchos espacios donde se construya un conocimiento colectivo a partir de la experiencia docente y de gestión. En este sentido, podríamos decir que existe un desafío pendiente de pensar en propuestas de formación continua de maestros y directores desde la perspectiva de una reflexión y análisis crítico; propuestas que consideren la producción de conocimiento desde las propias escuelas, basándose en la problematización de la vida cotidiana escolar y el diálogo entre los equipos directivos y docentes.

Sin duda, en la agenda de las políticas docentes, tanto la carrera, la formación continua, las condiciones laborales y los niveles de participación deberían ser replanteados para dar nuevas respuestas a las dificultades y complejidades que enfrentan los equipos de conducción para gestionar política y pedagógicamente las escuelas.

Gestión y gobierno de la escuela secundaria: los inicios de una investigación

En la agenda educativa nacional y provincial, la educación secundaria ocupa hoy un lugar privilegiado, puesto que es en ese nivel de enseñanza donde se plantean los mayores desafíos en términos de inclusión educativa.

A partir de la sanción de la Ley N° 26.206 en 2006, el Estado argentino debe garantizar las condiciones para que todos los adolescentes y jóvenes puedan acceder, transitar y finalizar sus estudios secundarios. Se trata de uno de los principales desafíos para la política educativa actual, en un contexto en el que la repetición y el abandono escolar persisten como las problemáticas más acuciantes de ese nivel de enseñanza, lo cual se ve reflejado a su vez en los progresos más bien moderados de la asistencia educativa de la población adolescente durante la última década.

En este contexto y teniendo en cuenta los antecedentes de nuestro estudio, desde abril de 2013 iniciamos la investigación denominada: "Democratizar la educación. Políticas y prácticas de gestión y conducción institucional para una escuela secundaria obligatoria en la provincia de Buenos Aires". Nos propusimos como objetivos principales: indagar acerca de la vinculación entre la gestión escolar y la realización de proyectos de inclusión, y comprender los procesos que intervienen en el desarrollo y configuración del rol del director –considerando algunas dimensiones como la formación y capacitación en las trayectorias docentes y profesionales–. Se espera que también este estudio aporte información de interés en las instancias de definición de políticas de formación y capacitación para directivos en la Provincia de Buenos Aires.

Notas

[1] Muchos de los trabajos sobre la eficacia escolar, liderazgos y dinámicas de grupo tienen esa mirada analítica. En este artículo no nos detendremos en el desarrollo de estas perspectivas.

[2] Se trató de una investigación desarrollada entre 2011 y 2012 en la Región Educativa V de la Provincia de Buenos Aires, distritos de Almirante Brown y Esteban Echeverría. Nuestra muestra estuvo conformada por 12 directoras del nivel primario y 9 directoras del nivel inicial consideradas por las inspectoras como referentes de "buenas gestiones institucionales". En ambos casos armamos grupos por antigüedad (menos de 3 años, de 4 a 7 y de 8 y más) y posesión o no de título universitario. Se realizaron 24 entrevistas a las directoras de nivel primario y 18 a las directoras de nivel inicial. Total 42 entrevistas, 21 directoras.

[3] Según el Censo Docente (DINIECE 2004), el 89% de los docentes de la provincia son mujeres contra un 11% de varones en el nivel primario. En el nivel inicial el 96,3% de los docentes son mujeres contra un 3,7 de varones en el nivel inicial.

[4] Tanto el Estatuto, como el Reglamento constituyen el marco normativo que regula la actividad docente. El estatuto es la norma que regula las condiciones laborales y la carrera de maestros y profesores; rige los procedimientos y requisitos de acceso, permanencia y ascenso dentro del sistema educativo. Por su parte, el Reglamento General de Escuelas especifica la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas, lo que incluye las obligaciones del equipo directivo y las funciones de cada cargo.

[5] Ser titular de la rama en el que desee concursar o pertenecer a ramas de Educación Física, Educación Artística o Psicología y Asistencia Social Escolar, con desempeño titular, en el nivel que aspira; Revestir en situación de servicio activo al momento de solicitarlo; haber merecido una calificación no menor a ocho (8) puntos en los dos (2) últimos años, en los que hubiera sido calificado; reunir las demás condi-

ciones exigidas para el cargo al que aspira, determinadas por la reglamentación y que haya transcurrido, para los docentes con tareas pasivas, un período no menor de un (1) año, desde su reintegro a la función de la que fueran relevados.

[6] Las pruebas de oposición constan de una prueba escrita, un informe escrito sobre aspectos relacionados con el cargo que se concursa y un coloquio grupal. Actualmente se está implementando una instancia donde los aspirantes, luego de un período de observación en una escuela seleccionada por el jurado, deben realizar un diagnóstico institucional y sobre esa base, elaborar un proyecto institucional y defenderlo en un coloquio.

[7] Las inspectoras conocen lo que se pide para los concursos ya que ellas suelen ser jurados de los mismos.

Bibliografía

ACHILLI, Elena, *Investigación y Formación Docente*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Laborde, 2000.

ANTELO, Estanislao y ALLIAU, Andrea, *Los gajes del oficio, enseñanza pedagogía y formación*, Buenos Aires. Aique, 2009

ANTELO, Estanislao; AGUILAR, Luciana.; TOFALO, Ariel y ZANELLI, Marcelo, *¿Qué sabe el que sabe enseñar? Un estudio exploratorio acerca del saber de los profesores en la escuela secundaria*. Dirección de Planeamiento Educativo de Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009.

ARENDT, Hanna, *La condición Humana.* Buenos Aires, Ed. Paidós, 1958.

BAIN Ken, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia, PUV, 2007.

CANTERO, Germán Y CELMAN Susana, *Gestión escolar en condiciones adversas. Buenos Aires*, Ed. Santillana 2001

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen., *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona, Martínez Roca, 1988.

DUBET, Françoise, *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado.* Barcelona. Gedisa, 2006.

DUHALDE, Miguel Ángel, "Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores" en BIRGIN, Alejandra (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 2012.

EZPELETA, Justa, "Problemas y teoría, a propósito de la gestión pedagógica". En EZPELETA, J. Y FURLÁN A. (comp.), *La gestión pedagógica de la escuela*. Sgo. de Chile, UNESCO/OREALC, 1992.

EDELSTEIN, Gloria, *Formar y formarse en la enseñanza,* Buenos Aires, Ed. Paidos, 2011.

FENSTERMACHER Gary, *Los enfoques sobre la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 1999.

FENSTERMACHER Gary, *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 1989.

GAIRIN, J. y ANTUNEZ, S. *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU, 1993.

GENTILI, Pablo Y SVERDLICK, Ingrid, *Movimientos Sociales y Derecho a la Educación: cuatro estudios*. LPP – Buenos Aires. Cap. IV. Disponible en: http://www.lpp-buenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/libros/mov_soc_der_educ.pdf, 2009

GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Angel, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993

GLATTER, Ron, "La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos". En GAIRIN, J. y ANTUNEZ, S. *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU, 1993

LITWIN Edith, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós, 2008.

MARTURET, M., BAVARESCO, P, TORCHIO, R., ÍBALO, C. Y CALARCO J. *Entre directores de escuelas primarias. El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. 2010.

MORGADE, Graciela, *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo,* Buenos Aires, Noveduc, 2010.

MUÑOZ SEDANO, Antonio y ROMAN PEREZ, M., *Modelos de Organización Escolar*. Madrid, Editorial Cincel, 1989

PEREZ GOMEZ, Angel, *Historia de una reforma educativa*. Sevilla: Díada. 1998

PEREZ GOMEZ, Angel, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata 1997.

SVERDLICK, Ingrid "Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina", En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e), pp. 65-84, 2006. Disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art5.htm.

TARDIF, M. Saberes docentes y formación profesional. Brasil. Ed. Vozes, 2002.

TEJADA, J. y MONTERO, J., "El papel del director ante la innovación: algunos obstáculos que impiden la gestión del cambio en nuestros centros docentes".

Formación docente y producción del saber pedagógico

María Fernanda Casualde fernandacasualde@hotmail.com
UADER. Entre Ríos

Resumen

Según se establece en la Ley de Educación Nacional 26.206 la formación docente tiene como objetivo preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

En este contexto se inscribe el análisis que se propone en este trabajo sobre la formación docente y la tarea de articulación entre el núcleo de las prácticas y las didácticas específicas, el trabajo docente y sobre los saberes que intervienen y se producen.

Vincular el núcleo de las prácticas con los demás núcleos que conforman el formato curricular de los nuevos diseños implica pensar en esta configuración donde se relacionan *sin perder su identidad disciplinar.* La articulación se plantea a partir de dos ejes comunes: el conocimiento y las problemáticas socio-escolares que conforman la agenda de trabajo de cada campo.

Palabras clave

Formación docente – trabajo docente – articulación –prácticas – didácticas específicas – propuestas de intervención pedagógicas – saber pedagógico

Un espacio compartido

En el marco de la formación docente inicial, la tarea de articulación entre el núcleo de las prácticas y las didácticas específicas requiere un trabajo sostenido apoyado en acuerdos explícitos. Para concretarlo, en el Profesorado de Educación Primaria es preciso abordar un trabajo pedagógico conjunto y articulado entre las didácticas específicas –Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales- y "las prácticas" -Práctica Docente I, II y III que resuelvan aspectos relevantes como los siguientes:

- Acuerdos en la implementación de los planes de clase con los equipos institucionales y docentes de cada escuela a partir de las propuestas de enseñanza que se impulsan desde las didácticas específicas en concordancia con los lineamientos curriculares provinciales y nacionales.
- La selección de los contenidos y los abordajes metodológicos a partir de los cuales los futuros docentes elaborarán sus diseños de intervención pedagógica dentro del espacio propio de cada didáctica específica.

De este modo y a partir de la implementación del Plan de Estudios vigente correspondiente al "Profesorado de Educación Primaria", se intenta superar situaciones donde cada alumno–practicante solicitaba en soledad el tema al maestro lo cual producía un abanico tan amplio de posibilidades que muchas veces resultaba imposible de analizar en instancias colectivas de intercambio. Se evita también la elaboración de planificaciones a partir de contenidos no explicitados en ningún documento oficial o con enfoques de enseñanza que no poseen fundamentos en las didácticas específicas.

Un modo de trabajo conjunto entre "Didáctica de la Lengua y la Literatura" y "Práctica Docente"

A partir del ciclo lectivo 2011 se comenzó a compartir el proyecto de prácticas asistidas con la materia del nuevo plan de estudios "Práctica Docente I". El mencionado proyecto surgió de modo unilateral como una propuesta de la cátedra de "Lengua y su Didáctica II" correspondiente al anterior plan de estudios. El mismo intentaba suplir la ausencia de prácticas que permitieran a los alumnos la implementación de propuestas fundamentadas, bien organizadas y revisadas previamente en el marco de la cátedra que le da respaldo. En sus inicios este proyecto intentaba evitar deliberadamente la práctica de los alumnos sobre propuestas que partían unilateralmente de las escuelas. Estas propuestas solían ser anacrónicas, otras erróneas, pero fundamentalmente no les permitían implementar lo que efectivamente

aprendían en el Profesorado. Su objetivo central se focalizó en que los alumnos practiquen, elaboren e implementen de modo viable y asistido el desarrollo de secuencias didácticas que les permitan establecer el contacto, directo y absolutamente necesario en la formación con las escuelas; tener a cargo en parejas pedagógicas un grupo de niños/alumnos y enseñar contenidos específicos del espacio curricular Lengua implementando las propuestas que se impulsan desde las cátedras de la formación inicial. En otros términos, el proyecto de prácticas asistidas persiguió la buena práctica alfabetizadora e intentó superar uno de los problemas de la práctica que consistía en que los alumnos generalmente elaboran sus diseños de intervención a partir de la propuesta que formula la escuela y de esta forma, reproducían y sostenían los problemas que sufre la misma en lugar de ser parte de su solución. Intentaba, además, lograr su continuidad y profundización en el cuarto año.

Actualmente las bases del proyecto de prácticas asistidas continúan vigentes si bien el proceso de articulación establecido entre Práctica Docente I con Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II permite construir nuevos horizontes.

Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura I, II y III se propone la **elaboración, revisión y orientación de trabajos prácticos obligatorios** – que comparten el mismo enfoque de enseñanza y varían en su complejidad y cantidad según sea Lengua I, II o III - para todos los alumnos que deben implementarse en las escuelas. A modo de ejemplo se anexa el trabajo práctico Nº 2.

Según los acuerdos realizados entre Didáctica de la Lengua y la Literatura y Práctica Docente I los alumnos que cursan en forma paralela "Didáctica de la Lengua y la Literatura I" y "Práctica Docente I" implementan su propuesta de enseñanza – un único trabajo práctico sobre Lectura de Literatura - en la escuela y grado asignado por las profesoras de práctica quienes llevan adelante el seguimiento y orientación de las clases. Los/as estudiantes que cursan "Didáctica de la Lengua y la Literatura II" y "Práctica Docente I" elaboran e implementan dos trabajos prácticos solicitados desde la didáctica específica, revisados y fundamentados en el marco de este espacio.

En este sentido podemos decir que los **trabajos prácticos** operan como el vehículo que permite poner en marcha un mecanismo de trabajo entre la Práctica y Lengua.

Las actividades correspondientes a la Iniciación a las prácticas docentes del Nivel, que se desarrollan en contextos institucionales se planifican sobre los contenidos planificados y abordados dentro de los proyectos de cátedra de las Lenguas. La propuesta de enseñanza de los contenidos y su estrecha vinculación con la vida del aula está prevista dentro de la cátedra. Podemos decir entonces que los trabajos prácticos "le dan vida" a la cátedra, le permiten estudiar y reflexionar sobre los contenidos a la luz de la práctica misma. No le quitan espacio al desarrollo de los contenidos propios de la didáctica específica sino que enriquecen el aprendizaje de los futuros maestros/as, les permite a nuestros alumnos percibir cómo se enseña ese contenido que se está estudiando en la cátedra.

Para ello los trabajos prácticos están diseñados dentro del proyecto de cátedra a partir de un proceso que consta de los siguientes pasos graduados con cada vez mayor responsabilidad asumida por parte del alumno:

T.P. Nº 1: observación de una clase en primer grado a cargo de las profesoras de la cátedra de Lengua donde se enseñan contenidos específicos de la alfabetización inicial.

T.P. Nº 2: escritura, revisión, reformulación del proyecto de práctica a partir del desarrollo de una secuencia de lectura de texto literario para primer ciclo. Elaboración y análisis de los recursos didácticos (afiches, imágenes, tarjetas, fotocopias de textos, etc.). Implementación de la propuesta didáctica en las escuelas (toma de contacto con la escuela, presentación frente a autoridades y docentes, toma de contacto con los alumnos, desarrollo de las clases programadas). Análisis de la experiencia situada (reflexión y evaluación individual y grupal de la experiencia vivida en la práctica asistida, presentación del informe final).

T.P. Nº 3: escritura, revisión, reformulación del proyecto de práctica a partir del desarrollo de una secuencia de lectura de texto literario para segundo ciclo. Elaboración y análisis de los recursos didácticos (afiches, imágenes, tarjetas, fotocopias de textos, etc.). Implementación de la propuesta didáctica en las escuelas (toma de contacto con la escuela, presentación frente a autoridades y docentes, toma de contacto con los alumnos, desarrollo de las clases programadas). Análisis de la experiencia situada (reflexión y evaluación individual y grupal de la experiencia vivida en la práctica asistida, presentación del informe final).

T.P. Nº 4: análisis del material bibliográfico perteneciente a distintas épocas, autores, editoriales y

corrientes pedagógicas. Entrevistas a maestros acerca de los criterios para la selección de los libros de lectura.

El trabajo realizado durante estos años en forma conjunta desde Práctica Docente I y la didáctica específica nos muestra que esta propuesta es posible y permite no solo que el alumno – practicante aprenda sino que los profesores a cargo de los distintos espacios puedan enriquecer sus conocimientos específicos en base al acercamiento al campo de enseñanza.

Selección de los contenidos ejes

Para llevar adelante esta propuesta la didáctica específica propone contenidos ejes a partir de los cuales los alumnos elaboran sus diseños de intervención. La elaboración de planificaciones sobre un mismo contenido eje seleccionado para todo el/los ciclo/s con distinto nivel de dificultad para cada grado o grupo permite que los futuros docentes puedan reflexionar, analizar, enriquecer, revisar y corregir la propuesta en forma grupal en la clase de cada didáctica específica sobre la misma base. Este modo de trabajo permite que los planes puedan ser elaborados, analizados, enriquecidos y revisados en el marco del espacio curricular. Se genera además una dinámica a partir de la cual cada didáctica específica se puede retroalimentar en función del estudio y desarrollo de determinados contenidos abordados como contenidos de enseñanza en cada grado de la escuela primaria transitando la brecha entre el saber sabio y el saber enseñado. *Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar" (Chevallard. 1997: 45).*

Asimismo la orientación, tanto desde cada didáctica específica como desde el espacio de las prácticas, con respecto a la elaboración de proyectos viables destinados a la implementación a partir de un contenido eje que pueda trabajarse en forma transversal tanto en primer como en segundo ciclo permite que los alumnos puedan reflexionar sobre la enseñanza de un mismo contenido a lo largo del ciclo y al interior de cada grado con distintos niveles de profundidad.

Pensar este esquema de trabajo como base de cada didáctica específica y no como un abordaje paralelo a través de tutorías o clases especiales dentro de cada espacio curricular permite ir construyendo una genuina didáctica de la lengua, de la matemática, de las ciencias sociales y de las ciencias naturales.

El núcleo de las prácticas docentes como eje estructurante

En el actual plan de estudios la práctica es un eje que estructura la formación y para configurarlo efectivamente, las cátedras tienen que resolver problemas de naturaleza teórica (el diseño de la propuesta de enseñanza) y organizativa (el diseño de un dispositivo de acompañamiento).

Desde Práctica Docente y de acuerdo con lo que propone el plan de estudios vigente los alumnos elaboran sus diseños de intervención a partir de las propuestas de enseñanza que se impulsan desde cada una de las didácticas específicas.

Los futuros maestros deberán ir comprendiendo progresivamente de qué se trata el trabajo docente, cuál es la lógica de las clases para poder analizarlas y luego desenvolverse ellos en las prácticas que realizan.

El eje del núcleo de las prácticas docentes encuentra su razón de ser en la didáctica entendida como *"ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza – aprendizaje de carácter instructivo, tendientes a la formación de individuos en estrecha dependencia de su educación integral" (Escudero, 1981).*

Sabemos también que la didáctica general está determinada por concepciones sobre el hombre, los fines, los valores, la enseñanza y el aprendizaje derivados de otras disciplinas. El tratamiento de cuestiones vinculadas con el conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza es el eje fundamental del núcleo de las prácticas.

> *Por razones de índole pedagógica, la vinculación armónica entre la didáctica general y las didácticas específicas e, igualmente, entre estas últimas es, sin embargo, indispensable debido a que el proyecto educativo no puede fragmentarse en una multiplicidad de segmentos curriculares sin unidad. Por ese motivo es que la naturaleza de su articulación exige la adopción de lógicas con principios comunes y actitudes de acercamiento que faciliten la construcción de una red de principios y conceptos sostenidos, a su vez, por una estructura teórica compartida que permita los desplazamientos de unos campos didácticos hacia otros y respete, al mismo tiem-*

po, las diversidades que corresponden a las diferencias epistemológicas de los saberes con los que trabajan unas y otras (Camilloni, 2010: 14).

Existen distintas y variadas formas de enseñar de acuerdo a los fines, la concepción de hombre, de cultura y de sociedad. Así lo muestran los diferentes sistemas educativos organizados a lo largo de la historia. Sin embargo, no todas las formas de enseñar garantizan que los educando logren aprender aquello que se está intentado transmitir.

Si creyéramos que todas las formas y modalidades de enseñanza que existen tienen el mismo valor, esto es, que son igualmente eficaces para el logro de los propósitos de la educación, entonces la didáctica no sería necesaria (Camilloni, 2010:20).

Como resultado de los acuerdos realizados hacia el interior de la carrera práctica docente tiene el desafío de impulsar y generar prácticas pedagógicas a partir de la elaboración de planes de clases que contengan posturas fundamentadas en relación con el objeto de enseñanza, los contenidos, su transposición y secuenciación, la atención a la diversidad de los alumnos pertenecientes a diversos contextos, la articulación entre niveles y grados, las estrategias metodológicas y los estilos de intervención para el logro de los aprendizajes.

El diseño de las propuestas de enseñanza en el marco de las cátedras

Las secuencias didácticas operan como un constructo teórico, el cual implica un modo de intervención, la explicitación de contenidos, y demás aspectos a considerar en la elaboración de las propuestas de enseñanza. Suponen además el diseño de un dispositivo de organización que permite desde las cátedras acompañar a los alumnos en el proceso que están realizando.

Pero para que la práctica se constituya en el centro del escenario de la formación las cátedras tiene que haber resuelto previamente un problema de índole teórico impulsando una propuesta de intervención en la práctica que pueda analizarse teóricamente y haber resuelto también cierto nivel de autonomía de los alumnos.

Pensamos en futuros docentes con la experiencia concreta del trabajo de aula, la vivencia del proceso in situ, y sobre todo preparados para formular problemas, elaborar diagnósticos y secuencias didácticas, transformar la propia práctica a partir de los procesos investigativos y reflexionar acerca de la práctica pedagógica en relación constante con la reflexión teórica, ya que la construcción del rol docente en las escuelas implica un análisis de la praxis como posibilitadora de nuevas situaciones y estrategias.

Implementación de la propuesta en el marco de la carrera

La sistematización de los contenidos a ser enseñados en contexto escolar se produce mediante la *transposición didáctica* al campo de la enseñanza. En este sentido esta propuesta se basa en un trabajo coordinado donde se tratan los contenidos desde distintos planos: en las clases de las didácticas específicas el tratamiento del objeto de enseñanza desde sus componentes epistemológicos y didácticos curriculares (selección de contenidos, organización). Mientras que en las clases de práctica docente la didáctica general cobra su razón de ser en estrecha relación con la didáctica específica diseñando, desarrollando, analizando, comprendiendo, explicando y evaluando prácticas y procesos implícitos de enseñanza y aprendizaje, modificando la intervención articulando el contenido específico con el sujeto de aprendizaje en un contexto específico de aprendizaje (ambiente, institución, aula). Por su parte, la selección y diseño de de materiales prácticos (tecnología didáctica, recursos) son parte de las decisiones teóricas compartidas entre ambos espacios.

De este modo la implementación de las propuestas didácticas son el resultado de un dispositivo organizado, conducido y sistematizado hacia el interior de la formación docente con las escuelas co – formadoras a través de la **elaboración e implementación de trabajos prácticos.** Esta dinámica intenta contribuir a la formación en las didácticas específicas a través de recorridos teórico – prácticos que les permitan a los futuros maestros pensar la enseñanza y el aprendizaje. El trayecto que se propone tiene como objetivo brindar conocimientos sobre la base de los cuales los alumnos pueden intervenir desde los aportes tanto de la didáctica específica como de la general. Por un lado se sientan las bases teóricas pertinentes para el campo de la didáctica y por el otro se los prepara tempranamente para que puedan introducirse gradualmente en el plano de la praxis propiciando la reflexión sobre el modo en que los niños se apropian de los contenidos enseñados.

Vincular desde sus primeros pasos a los alumnos con las propuestas didácticas de enseñanza implica introducirlos en el esfuerzo de pensar un modo de hacer, de pensar los contenidos a enseñar, un enfoque de enseñanza. De esta forma se contribuye con la formación integral de los futuros docentes reflexionando sobre su futuro rol que requiere intervención experta y oportuna.

La experiencia en la formación docente en las cátedras nos muestra que la posibilidad de comprender estos contenidos desde distintos planos o dimensiones, esto es complementando el desarrollo en las clases del profesorado con la implementación de los **trabajos prácticos de iniciación en la didáctica específica del nivel** para el cual los estudiantes se están formando, les permite posicionarse desde otra perspectiva. Esta dinámica de trabajo posibilita vivenciar a través de la experiencia in situ la enseñanza de estos contenidos evitando el riesgo de que los alumnos relacionen de modo inespecífico la transposición didáctica de los mismos.

Los saberes propios del trabajo docente que debe aprender un futuro maestro/a

Una conceptualización distinta del trabajo docente, según Tegiri, que procura recoger y hacerse eco de formulaciones que vienen realizándose en la región, entre otras, por los integrantes de Redestrado (Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente), reconocen la complejidad de dicho trabajo, su carácter político y su naturaleza institucional y, de suyo, colectiva. Esta conceptualización es solidaria con la concepción de la educación como un derecho, lo que supone entender la escuela como uno de los ámbitos sociales donde la humanidad produce la transmisión sistemática a las generaciones jóvenes, un ámbito que debe ser disputado y puesto al servicio de la producción y distribución igualitaria y colaborativa de la cultura, y respecto del cual cabe a los Estados responsabilidad principal; supone también concebir al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora (Terigi, 2012: 9).

La autora presenta un conjunto de características que definen la especificidad del trabajo docente entre las que se destacan los saberes y de la transmisión cultural como contenido sustantivo, el saber propio del docente tiene efectos en su posición epistémica y sobre su autoridad social, la enseñanza como eje de su labor profesional e institucional, los obstáculos en la organización del trabajo docente que obturan la tarea colaborativa y la extensión de la actividad en el tiempo que supone efectos en los saberes.

La docencia produce un saber específico: el saber sobre la transmisión. En este sentido podemos caracterizar a los docentes en una doble función de expertos: como expertos en un/os campo/s cultural/es y como expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que los alumnos puedan adquirir los saberes propios de esos campos.

En el contexto del trabajo docente la enseñanza es el eje central. En la práctica los egresados de la formación docente manifiestan variadas dificultades relacionadas con "lo didáctico". Entre ellas se destacan las limitaciones para seleccionar los contenidos, las estrategias para organizar los grupos, la selección de las actividades, etc.

En este sentido los futuros maestros durante su trayecto en la formación docente deberán adquirir herramientas que les posibiliten intervenir pedagógicamente. Saber hacer, saber ser y saber analizar, reflexionar y modificar su práctica en función de las variables que inciden en el aprendizaje de los niños. Saber priorizar contenidos curriculares y demandas pedagógicas útiles para la vida.

Conclusiones

La práctica de la enseñanza requiere fundamentar seriamente las decisiones integrando los aportes de las diferentes disciplinas así como recuperando el conocimiento producido en las investigaciones en los distintos campos específicos de la enseñanza.

Nuestros futuros egresados deberán insertarse en un contexto complejo donde generalmente se atribuye el fracaso a los niños y a la incidencia de macrovariables de índole social, cultural y económica sin reflexionar muchas veces sobre la responsabilidad de la escuela, la incidencia de factores pedagógicos y didácticos en los aprendizajes no logrados por los niños.

La formación docente inicial tiene la responsabilidad de forjar profesionales capaces de insertarse en las escuelas de modo competente pudiendo incidir pedagógicamente y contribuyendo a mejorar el estado de situación actual.

Anexo

A continuación se presenta en forma completa el Trabajo Práctico Nº 2

UADER

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Profesorado de Educación Primaria

Cátedra: Didáctica de la Lengua y la literatura II. Profesoras: M. Zamero, A. Gómer y F. Casualde

Prácticas Asistidas. Trabajo Práctico Nº 2

Fecha de realización: a confirmar

Lugar: escuelas asignadas por la cátedra "Didáctica de la Lengua y la Literatura II" o "Práctica Docente I".

Consignas de resolución grupal

Objetivo: Elaborar e implementar una secuencia de lectura para primer o segundo ciclo de acuerdo al grado asignado en la cátedra "Práctica Docente I" – si usted la cursa – o en "Didáctica de la Lengua y la Literatura II".

La secuencia de tareas para desarrollar en el aula con los niños se elaborará en base a la siguiente estructura[3]:

•Primera actividad: Presentación y contextualización del cuento a leer.

•Segunda actividad: Lectura en voz alta por parte del docente (los alumnos sólo escuchan).

•Tercera actividad: Recuperación oral de la estructura narrativa (orden de las acciones) a través de preguntas preparadas por el practicante.

•Cuarta actividad: Recuperación oral de los personajes y sus respectivas características (que pueden aparecer o no en el cuento) a través de preguntas preparadas por el practicante.

•Quinta actividad: Renarración oral apoyada en las imágenes preparadas para desarrollar la clase con los niños.

•Sexta actividad: Relectura - por parte del docente - de fragmentos específicos (seleccionarlos previamente por las dudas los alumnos no puedan evocar ninguno).

•Séptima actividad: Relectura en voz alta.

•Relectura – por parte de los niños acompañados de la docente - de fragmento o fragmentos seleccionados aplicando distintas estrategias de lectura en voz alta (en grupo, por fila, todos juntos, distribuidos por personajes y narrador). Durante esta tarea cada alumno deberá tener la fotocopia del texto en mano para participar activamente de la lectura. En el caso de primer ciclo el practicante presentará el texto escrito en un papel afiche o cartulina para pegar en el pizarrón.

•Octava actividad: Relectura en forma silenciosa.

•Releer y dibujar (la relectura de fragmentos descriptivos para dibujar los personajes, un lugar, o una determinada situación del cuento será realizada sólo por los niños que pueden leer solos, el resto sólo dibujará sin releer).

•Novena actividad: Escritura de epígrafe.

•Invitar a los alumnos (de 1º a 6º) que escriban una/s palabra/s, oración/es debajo de la ilustración, a modo de epígrafe.

•Décima actividad: Escritura y revisión.

•Pedir a los alumnos de primer grado que escriban como puedan los nombres de los personajes (u otras palabras o frases relevantes).

•Pedir a los alumnos de segundo y tercer grado que escriban como puedan una oración relacionada con alguna acción del cuento que les haya gustado mucho.

•Pedir a los alumnos de segundo ciclo que escriban un párrafo que se pueda agregar en el texto.

•En todos los casos realizar la revisión guiada colectiva de las escrituras a partir de las orientaciones de la maestra.

Consignas guías para la elaboración de la planificación:

1- Realice una propuesta para desarrollar la "Primera Actividad: Presentación y contextualización del cuento a leer" descripta en la estructura de la secuencia didáctica.Escríbala en tres párrafos. Para

ello lea la página 29 del material "Todos pueden aprender. Lengua y Matemática". 1er. Ciclo. Unicef. AEPT. 2007. Puntualice qué palabras u oraciones irá anotando en el pizarrón.

2- Escriba un párrafo en relación con el modo en que desarrollará la "Segunda Actividad: Lectura en voz alta del docente" lea la página 30 del material anteriormente mencionado. ¿Por qué las autoras sostiene que la lectura en voz alta por parte del docente representa para los niños el primer escalón en la comprensión del texto? Fundamente su respuesta.

3- En relación con la "Tercera Actividad: Recuperación oral de la estructura narrativa" proponga consignas y/o preguntas abiertas para dialogar con los alumnos. Las consignas o preguntas deben abordar los siguientes contenidos:

4- Comprensión de la estructura de la narración.

5- Caracterización de los personajes.

6- Comprensión del léxico del cuento.

7- Seleccione pasajes, fragmentos y/o expresiones del cuento que puedan proponerse para trabajar la expresión oral y la gesticulación de los niños. Elabore las consignas.

8- Durante el desarrollo de la "Séptima actividad: Relectura en voz alta" el/la docente entregará a cada alumno/a copia del texto fuente. Pegará en el pizarrón el afiche con el texto y les propondrá a los niños releer el cuento todos juntos e ir subrayando algunas palabras repetidas en el texto. Selecciónelas.

9- Elabore la consigna que propondrá a los alumnos para realizar la "Octava actividad: Relectura en forma silenciosa".

10- Formule la consigna correspondiente a la "Novena actividad: Escritura de epígrafe" ¿Qué estrategias de escritura desarrollará usted como docente durante este momento de la clase? Piense actividades de escritura para que los niños trabajen con palabras del cuento y elabore las consignas correspondientes.

11- Lea el último parágrafo de la página 33, Escritura con y sin ayuda, reflexión y revisión del mencionado material. ¿Cómo realizará la revisión guiada con el grupo a cargo? Describa brevemente esta "Décima actividad: Escritura y revisión".

12- Diseñe varias tarjetas para que los niños lean palabras u oraciones del cuento (de acuerdo al grado donde se desarrollará la propuesta).

13- Proponga ilustraciones secuenciadas para apoyar la renarración del cuento. Enumérelas y escriba un epígrafe para cada ilustración.

14- En el caso de primer ciclo seleccione fragmentos del cuento para dramatizar con los niños. Cítelos.

15- Seleccione palabras y/o frases del cuento para que los niños propongan rimas a partir de ellas.

16- Enumere las condiciones del aula y los recursos que necesitará para llevar adelante cada una de las actividades que pensó en esta secuencia.

17- Criterios de evaluación

18- Aspectos formales: presencia/ausencia de datos iniciales completos, prolijidad de la presentación, trabajo completo/incompleto, organización general, presencia/ausencia de revisión el texto.

19- Coherencia del trabajo práctico, comprensión de las consignas.

Notas

[1] El **Núcleo central** Prácticas docentes en el espacio social urbano está constituido por las práctica docente, entendida como práctica pedagógica -relativa a los procesos de enseñar que comportan la relación docente-alumno-contenido mayormente en el escenario aula-, práctica institucional y práctica política, eje organizador del currículo. Práctica docente y práctica pedagógica interactúan con prácticas de investigación a los fines de conjugar producción de conocimiento, reflexión sobre las prácticas y configuración del oficio magisterial. **El recorrido formativo que tiene como eje la práctica docente se va sustentando en otros núcleos que irán configurando ese sujeto docente en torno de posibilitarle la construcción de esquemas, referencias teóricas y disciplinares amplias y específicas para el trabajo docente.** Plan de estudios "Profesorado de Educación Primaria". Resolución 1828/10. Pág. 22.

[2]Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de*

enseñanza. El "trabajo" que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica".* (Chevallard, Yves; 1997).

[3]Los/las alumnos/as que cursan en forma paralela "Práctica Docente I" deben incluir en su planificación todos los componentes desarrollados en el marco de la mencionada cátedra, a saber, fundamentación, objetivos, contenidos, secuencia de actividades, recursos didácticos y bibliografía. Es requisito del presente T.P. estar aprobado y visado por ambas cátedras para su posterior implementación.

Referencias bibliográficas

Camilloni, Alicia R. El saber didáctico. Buenos Aires, Paidós. Colección Cuestiones de educación. 2010.

Camilloni, Alicia y otros. "Corrientes Didácticas Contemporáneas". Bs. As. Paidós. Barcelona. México.

Contreras Domingo, José. "Enseñanza, currículum y profesorado". Edit. Akal. S.A. Madrid España. 1990. Capítulo I. La didáctica y los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Chevallard, Ives. "Transposición didáctica". Paidós. Bs. As. 1991.

Davini, Maria Cristina. "La formación docente en cuestión: política y pedagogía". Cap. 4. Edit. Paidós. Bs. As. 1996.

Diker, G. y Terigi, F. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós. Bs. As. 1997.

Escudero, J. (1981). Modelos Didácticos. Barcelona: Oikos -Tau

Terigi, Flavia (2012). Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico. - 1a ed. - Buenos Aires, Fundación Santillana.

Apuntes para pensar la formación del maestro: El caso de Didáctica de la L engua y Literatura III

Gabriela Olivari, Marta Zamero
gaolivaribaglione@gmail.com
UADER - Entre Ríos

Resumen

El presente trabajo comunica el trabajo docente de la cátedra Didáctica de la lengua y la Literatura III (Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales, UADER) en la formación de maestros. Describe las decisiones centrales de su planteamiento y el modo de trabajo que plantea a los futuros docentes alfabetizadores.

Palabras Clave

Formación de maestros- Trabajo docente- Didáctica- Alfabetización-

Introducción

El presente trabajo comunica la propuesta didáctica en la formación de maestros de la cátedra Didáctica de la Lengua y la literatura III en el Profesorado de Enseñanza Primaria de la Universidad Autónoma de Entre Ríos y muestra algunos puntos clave del trabajo con la enseñanza de la lengua y la literatura en la formación docente.

En la didáctica de nivel superior generalmente se tiende a disociar erróneamente la enseñanza de conceptos, teorías y modelos de las propuestas didácticas así como también del contexto político educativo en el que se inserta el maestro y las prácticas de evaluación asociadas a ellas. Sin embargo la cátedra posiciona al estudiante como docente planteando un trabajo espiralado que enhebra una propuesta desde marcos teóricos gramaticales, curriculares y la construcción del saber didáctico con intervenciones contextuadas .Es decir la cátedra plantea la formación del maestro proponiendo como contenido el trabajo docente que va a realizar en toda su complejidad y las decisiones que el mismo conlleva.

La cátedra

La cátedra de Didáctica de la lengua y literatura III es cuatrimestral y se dicta paralelamente en tres sedes (dos de ellas rurales) de la Facultad de Humanidades, Artes y ciencias Sociales. Este espacio se articula con los espacios homólogos anteriores (Didáctica la lengua y la literatura I y II) y se focaliza en el proceso de alfabetización avanzada. Esto requiere retomar el proceso de alfabetización inicial y centrar la mirada en el segundo ciclo de la escuela primaria mediante el trabajo con textos de ciencias que circulan en la institución primaria. Tal como se sostiene en el proyecto de cátedra, el desarrollo de la lectura y escritura requiere escuela, enseñanza y decisiones metodológicas explícitas ya que la transformación de la lectura en estrategia de estudio y trabajo intelectual, así como el uso de la escritura en función cognitiva no son procesos naturales. Para su logro se requiere enseñanza sostenida, articulada, respetuosa de los saberes previos de los alumnos y exige docentes con sólidos conocimientos, capaces de sostener institucionalmente una propuesta coherente y sistemática a lo largo de toda la escolaridad primaria. Este posicionamiento obliga a la cátedra a asumir el desafío de establecer un exhaustivo análisis del contexto, un planteamiento y organización de la clase como marco para la resolución de problemas de la práctica docente y la evaluación como parte inherente del proceso.

Un exhaustivo análisis del contexto

Según Terigi, un aspecto sobre el cual la formación de maestros y profesores es muy deficitaria todavía, pero que es estratégico para que los maestros puedan manejar distintas cronologías de aprendizaje en condiciones de enseñanza simultánea, son "las intervenciones que somos capaces de desarrollar con

los estudiantes" (Terigi , 2010:25). Ahora bien, no se puede tener un conocimiento acabado de las mediaciones requeridas para la enseñanza si no hay un marco de acciones que liguen el trabajo de una cátedra al nivel para el que forma. En este sentido Didáctica de la lengua y la literatura III está vinculada al nivel primario por una serie de actividades que en conjunto van configurando un acabado conocimiento del mismo: la investigación, la extensión y la práctica.

En relación con la actividad de investigación, digamos que la cátedra cuenta con dos investigaciones propias sobre el proceso de alfabetización en la escuela primaria. En primer lugar la investigación sobre cuadernos de primer grado (primer ciclo) y luego la de carpetas de cuarto grado (segundo ciclo). Además la titular dirigió el primer estudio nacional sobre formación docente en alfabetización inicial y acompaña las investigaciones de docentes de todo el país en el marco del Instituto Nacional de formación Docente. Respecto a de la formación continua de maestros, los miembros del equipo participan activamente en capacitaciones de INFOD, de los planes provinciales de alfabetización y del postítulo en Enseñanza de la Lengua que se ha dictado en varias sede de la provincia. Además se nutre del trabajo compartido con las docentes auxiliares que son maestras en actividad y las incesantes acciones para la articulación con los trayectos de práctica de la carrera.

El análisis del contexto no puede sostenerse por separado de la propuesta didáctica sino como parte de las asunciones de un marco político pedagógico. No se trata de una descripción estática sino de la toma de decisiones fundamentadas teóricamente. De acuerdo a la descripción que se realiza en el proyecto de cátedra, nuestros docentes se insertan en un escenario donde muchos niños que logran egresar del nivel primario abandonan la escuela uno o dos años después por la complejidad exigida en los procesos de lectura y escritura que generan fracaso en la adquisición de todos los conocimientos (Zamero, 2013).

Otro desafío interesante para pensar el contexto que nos demanda Didáctica de la lengua y literatura III es el escenario rural. En este marco cabe interrogarse si este contexto demanda una propuesta diferenciada. Desde la cátedra asumimos que no, la diversidad en los ritmos de aprendizaje no es hoy una propiedad solo de los contextos rurales. A partir de la resolución 1550/13 esta diversidad es asumida en los marcos legales provinciales y demanda de los docentes distintos grados de profundidad en las intervenciones para trabajar un mismo contenido.

Por eso, arrogarse el contexto desde una cátedra de didáctica significa no contribuir desde la formación inicial a que nuestros egresados sigan generando fracaso escolar. Habrán de insertarse como alfabetizadores en un contexto en el que se ha naturalizado la atribución unilateral del fracaso a los alumnos y a la incidencia de macrovariables de índole social, cultural y económica sin cuestionar el mismo desde lo institucional, ni ponderar la incidencia de factores estrictamente pedagógicos y didácticos en los aprendizajes no logrados de los niños (Zamero, 2013).

Es efectivamente un panorama complejo, puesto que los innumerables diagnósticos indican que nuestros propios alumnos en la formación son en sí mismos el resultado de una alfabetización insuficiente. El desafío consiste en analizar y asumir estos problemas como marco en el que tendrá lugar la praxis alfabetizadora del futuro docente y sostenerlo como criterio de evaluación de toda nueva propuesta de alfabetización, con profunda esperanza pedagógica (Zamero, 2013). Por eso, asumir el contexto se traduce en una formación donde sea imprescindible el análisis de propuestas didácticas teóricamente fundamentadas y que además puedan hacerlas experiencia. Es decir, explorarlas en la práctica institucional , evaluarlas y redireccionarlas a partir de los aprendizajes que efectivamente producen en sus alumnos. De acuerdo a este contexto: es necesario que los alumnos examinen críticamente los materiales de circulación en la escuela, tales como: los cuadernos para el aula(NAP)y , los textos de manual para que propongan intervenciones con distintos grados de profundidad.

La organización y el planteo de las clases

Como dijimos, la cátedra es cuatrimestral y centra la mirada en las estrategias de la alfabetización avanzada mediante el trabajo con textos de ciencias que circulan en la institución. Generalmente en la escuela primaria circulan textos de manual o perteneciente a los géneros conceptuales (Silvestri, 2008). Si bien, conocemos el déficit y los obstáculos que muchas veces presentan estos textos para la enseñanza, no podemos dejar de reconocer la existencia de los mismos en la escuela[1] y la necesidad de enseñar al maestro el trabajo de lectura que requieren los mismos desde su aspecto textual como paratextual.

Se trata de enseñar a leer críticamente estos textos, ya que como sostiene Chartier: "los actos de

lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lecturas dispuestos en el objeto leído." (Chartier, 1993: 12). Como sostiene el autor, la lectura es una práctica cultural que se da en el encuentro entre la manera en que el alumno lee y el protocolo dispuesto en el texto. Puesto que ambos espacios son mediados por el docente, el sentido de la lectura no está dado solamente por la selección del texto, sino también por el modo de abordaje.

Como sostuvimos anteriormente, en la cátedra se posiciona al estudiante como maestro desde el primer momento al plantear como punto de partida de la clase un problema propio del trabajo docente, a saber: las decisiones que deberá tomar para elaborar el proyecto de enseñanza para el año escolar. Para ello, las clases tienen una estructura que parte de la presentación del problema por parte de la profesora y la consiguiente elaboración de hipótesis de resolución. Estas hipótesis son retomadas grupalmente luego de la exposición colectiva; en este proceso se discuten y se ponen en común las respuestas. Dicha discusión desemboca en la construcción de una propuesta modelizadora, la consulta y la sugerencia de bibliografía para estudiar el tema.

En el siguiente apartado abordaremos el análisis de algunas consignas de los trabajos prácticos que se solicitan en la cátedra. En Anexos al final pueden leerse ambos trabajos completos.

A manera de ejemplo

En una primera clase se parte del planteo que ubica al estudiante en el hipotético escenario de trabajo docente, y se propone uno de los problemas a resolver en el mismo, que consiste en la toma de decisiones para la elaboración de un proyecto de lectura de textos de manual. Generalmente este problema es visualizado por los alumnos del tercer año solo desde el nivel micro y más inmediato: la selección del texto y la elaboración de la secuencia didáctica.

No obstante desde la cátedra el objetivo es llevarlos a un análisis minucioso de todas las dimensiones involucradas en dicho trabajo, que va desde la lectura de los marcos curriculares para el año en que se desempeñará (NAP, Diseño curricular provincial, resoluciones vigentes), la observación y ubicación de las horas de lengua en el horario para, en función de ellas, los enfoques para la enseñanza de la lectura (leer como un escritor) y de la escritura (retórico cognitivo), seleccionar y distribuir las lecturas y las actividades de modo equilibrado. Luego la selección del manual y la consiguiente exploración del mismo como objeto, la selección del texto y un análisis profundo de sus propiedades, la coherencia y la cohesión.

Este análisis previo permite anticipar las dificultades que el texto le puede presentar al alumno durante la lectura y por eso es la base para proponer una serie de consignas secuenciadas destinadas a que los niños lean, escriban, reformulen y revisen y que el docente pueda seleccionar, diseñar y elaborar recursos pertinentes y la evaluación. La cátedra realiza este planteo el primer día de clases y luego despliega cada punto a lo largo de las clases del cuatrimestre. Se trata que el estudiante asista al desarrollo de un análisis profundo desde lo lingüístico gramatical para , a partir del mismo , producir una secuencia de lectura que le permita trabajar la lengua como contenido transversal. En este sentido las teorías textuales, el enfoque retórico cognitivo propuesto desde los marcos curriculares y la propuesta de aula se abordan conjuntamente a la luz del trabajo que hay que realizar en la escuela.

Los trabajos prácticos

Como sostuvimos, los trabajos prácticos tienen como objetivo la producción de una serie de actividades secuenciadas fundamentadas teóricamente que le permiten la elaboración de las consignas, la escritura de las intervenciones que tendrá el maestro, y la planificación minuciosa de la revisión de cada tarea , así como la evaluación. Es decir , abordan un proyecto áulico de secuencia de alfabetización inicial (TP nº1) y avanzada(Tp Nº2)de comienzo a fin.

a**-**La elaboración de consignas**:** Los TP tienen una serie de indicaciones para que elaboren consignas dirigidas a los niños de la escuela primaria en función del texto seleccionado por parte de la cátedra

Ej. 5. Planifique una exposición oral sobre el tema de la clase (y una presentación del texto).

6. Enumere las palabras clave o términos que abordará en la exposición y que quedarán escritas en el pizarrón luego de la misma.

El ejercicio de escribir una consigna resulta complejo y demanda del estudiante maestro situarse en la situación comunicativa del aula y poder "traducir", "comunicar" claramente a los niños lo que se quiere que haga. También requiere de la escritura de las intervenciones que el docente realizará para la revisión de las mismas y de aquellos momentos "no visibles" del trabajo docente como en el caso del ejemplo puede ser la planificación de la exposición oral.

b. Los distintos grados de ayuda: el Tp se propone la definición de un proyecto en el cual pueden pensar a diferentes niveles de complejidad en la definición de contenidos, para que los niños en distintos puntos de su historia escolar puedan resolver la misma actividad con diversos grados de dificultad. Para ello los alumnos deben pensar distintas maneras no solo de resolver la actividad, sino de presentar la misma .Esto les permite observar que las intervenciones no son producto de la inspiración del momento, sino el resultado de una cuidadosa planificación.

c. La revisión: a partir del conocimiento que tenemos del contexto de la escuela primaria, se observa que la revisión tanto en el primer como en el segundo ciclo es una de las estrategias ausentes en las aulas pero centrales para el proceso de alfabetización. Es por eso que la revisión se convierte en un punto clave del Tp tanto en el planteo de las actividades que ellos tienen que proponer, las intervenciones para la revisión individual y colectiva como para las revisiones a sus propios procesos en la construcción del trabajo.

La evaluación

Bernard Lahire (2006) realizó un estudio interesante sobre cómo aprenden a enseñar los maestros de la escuela primaria francesa. En el mismo, sostiene que la gran diferencia entre el maestro experto y el maestro novato es que el primero había desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional un repertorio de actividades, algunas de un alto valor didáctico, que él sabía cómo administrar y en qué momento proponer a uno u otro grupo de alumnos. Mientras que el maestro novato ni contaba con estas actividades ni con criterios para su administración. Según Terigi (2010) la preparación y administración de un repertorio de actividades es una estrategia valiosa que se puede perfectamente ensayar. "Cuando uno cuenta con un buen repertorio de actividades-bien diseñado (no consignas recortadas y fotocopiadas) que va creciendo en la medida en que su trabajo profesional le permite hacerlo- lo que uno va teniendo es un recurso con el cual manejar cronologías de aprendizaje diferenciadas" (Terigi, 2010: 25). En coincidencia con la autora, creemos que es necesario desarrollar con nuestros futuros docentes una serie de actividades que le permitan repertorios de acciones para su práctica docente y que los mismos sean fundamentados teóricamente, pensados y discutidos en clase. Por eso, la evaluación se plantea como una instancia procesual donde a través de momentos precisos como lo son el TP el parcial y el final el estudiante maestro diseña y desarrolla una propuesta didáctica en relación a la alfabetización avanzada.

Conclusión

El presente trabajo mostró algunos puntos acerca de cómo desde una cátedra asume la tarea de plantear a los alumnos el trabajo docente en toda su complejidad. Esto implica una planificación de acciones que involucran: la clase, el contexto del trabajo docente y las diferentes instancias de evaluación (T p y parciales).El trabajo del docente exige una didáctica cuidadosamente pensada y articulada en todas sus dimensiones que posicione al estudiante de la formación docente como maestro para que experimente, vivencie, ensaye y reconstruya decisiones , propuestas de enseñanza de la alfabetización en la escuela primaria.

Notas

[1] En los últimos años se han enviado a las instituciones escolares gran cantidad de manuales escolares para que cada alumno tenga su material de estudio. Estos envíos son las respuesta a un reclamo histórico de de los docentes de trabajar con libros para alfabetizar tanto en primero como en segundo ciclo.

Referencias bibliográficas

CGEER Resolución provincial 1550/13 Trayectorias Estudiantiles

Chartier Chartier Roger (1999) *El mundo como representación*. Barcelona, España: Gedisa

Lahire, Bernard (2006) "Fabricar un tipo de hombre 'autónomo': análisis de los dispositivos escolares", en su *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.

Terigi, Flavia, Conferencia : "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares". Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, 23 de febrero de 2010,SantaRosa, La Pampa. Disponibleen:http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf (última consulta: agosto 2012)

Zamero (2013). *Proyecto de cátedra Didáctica de la lengua y literatura* III. Profesorado de Enseñanza Primaria. Facultad de Humanidades Artes y Ciencias sociales . UADER

Zamero, M. (2009-2010). La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional. Argentina, Ministerio de Educación, INFD.

Anexo

TRABAJO PRÀCTICO Nº 1

Didáctica de la Lengua y la Literatura III

Profesora Titular: Marta Zamero

Profesoras Adjunta: Elba Gunter-

JTP Gabriela Olivari – Docente Auxiliar: Florencia Azar

Alumnas Auxiliares: Marlene Blanco –Natividad Aldana

Para la realización del Trabajo Práctico deberá seleccionar un texto de los siguientes:

- Bornemann, Elsa. *Cuello Duro*.
- Devetach, Laura*. La luna se cayó*.
- Roldán, Gustavo. *Payada del bicho colorado*

Tome como base del presente trabajo, el que ya realizó en Didáctica de la Lengua y la Literatura II el año 2012, puede continuar las actividades a partir del mismo.

1.-Presente y contextualice el texto que va a leer. Describa esta actividad incluyendo los datos que va a utilizar en no más de media página. Para ello le recomendamos consultar las siguientes páginas en las que podrá obtener datos acerca de autores y libros.

www.imaginaria.com

http://www.planlectura.educ.ar/

http://www.audiovideotecaba.gov.ar

http://portal.educ.ar

www.librosalfaguarainfantil.com

2.- Describa (en no más de un párrafo) los aspectos a tener en cuenta para la lectura en voz alta por parte del docente.

3.- Elabore una propuesta para la renarración oral o el recitado que realizarán los alumnos luego de la lectura por parte del docente. Describa los recursos que utilizará en la renarración o el recitado. Recuerde que deberá adjuntarlos al final del trabajo.

4.- Proponga una actividad para el completamiento de oraciones o versos consultando los textos leídos. Fundamente por qué seleccionó esas oraciones o versos.

5.-Agregue dos actividades globales que no hayan sido solicitadas en el TP del año anterior

6.-Seleccione un grupo de palabras para enseñar las estrategias de lectura y escritura de palabras y los componentes, propiedades y convenciones del sistema alfabético.

Actividades con foco en la lectura y en la reflexión gramatical a partir de la lectura

6.1.- Elabore consignas para la lectura o reconocimiento global (en el texto) de algunas de las palabras seleccionadas.

6.2.- Proponga una actividad para la lectura en voz alta de las palabras seleccionadas.

6.3.-Elabore consignas para trabajar comparación y análisis de palabras del texto según diferentes criterios. Diseñe y confeccione los recursos necesarios y adjúntelos al final.

Palabras largas y cortas según su cantidad de letras

Principios iguales y distintos

Morfema raíz

Familia de palabras

Finales con letras y sílabas iguales y diferentes

Principios con prefijos comunes

Finales distintos por número

Finales distintos por género

Finales con sufijación que indique grande y pequeño

6.4.-Seleccione una o dos palabras para el análisis de la cantidad, orden, correspondencia fonográfica y tipo de letra. Explique por escrito cómo llevará a cabo este análisis. Elabore los recursos y adjúntelos al final.

6.5- Elabore varias consignas trabajar la lectura de palabras entre distractores. Proponga que los distractores sean palabras muy diferentes, diferentes, similares, muy parecidas o que estén inmersas en el texto completo. Diseñe las tarjetas y fragmentos del texto. Adjúntelos al final.

Le recordamos que las siguientes actividades se realizan sobre el léxico seleccionado del texto en la consigna 6. Lea en su totalidad las consignas del siguiente punto 7 y antes de seguir, revise la selección de palabras del texto que ha realizado.

Actividades con foco en la escritura y la reflexión gramatical a partir de la escritura

7.1.- Elabore consignas para la escritura de palabras con y sin ayuda y su consiguiente revisión (especifique y describa en un párrafo cómo realizará la revisión que será minuciosa y letra por letra).

7.2.- Plantee consignas para el completamiento de blancos en palabras con letras que guarden correspondencias: fonográficas biunívocas, biunívocas restringidas y multívocas. Indique en cada caso qué correspondencia se está proponiendo.

7.3.- Formule una consigna para formar nuevas palabras a partir de la sustitución de un grafema.

7.4.- Proponga actividades para armar, desarmar y formar nuevas palabras con letras o sílabas móviles. Tenga en cuenta que las mismas deben abordar:

El agregado de grafemas (sal, sala),

La eliminación de grafemas (sola, ola),

El trueque de letras y/o sílabas (loma, malo; aso, osa)

7.5.- Elabore consignas para la escritura al dictado de palabras. Para la selección de palabras tenga en cuenta incorporar en el mismo:

Palabras conocidas para identificar el lugar de la duda (los niños escriben una rayita en lugar de la letra sobre la cual dudan si es la correcta).

Palabras con correspondencias biunívocas y biunívocas restringidas (por ejemplo perra, pera)

7.6.- Plantee una consigna para la escritura al dictado de frases simples y especifique las mismas

7.7.- Proponga una consigna para escribir palabras nuevas.

8.- Formule actividades para las tareas de cierre y sistematización de lo aprendido a través de consignas que aborden:

Juegos con palabras (por ejemplo: bingo o lotería, dominó, parejas, pescadores de palabras, otros).Diseñe y adjunte los recursos

La sistematización de las palabras aprendidas en libreta de palabras u otro recurso destinado a ese fin.

Observaciones

El trabajo deberá presentar las actividades en el orden solicitado y el material con el que se trabajará en un tamaño pequeño con la tipografía que será presentada a los alumnos.

TRABAJO PRÁCTICO Nº 2

Didáctica de la Lengua y la Literatura III

Profesora Titular: Marta Zamero

Profesoras Adjunta: Elba Gunter-

JTP Gabriela Olivari – Docente Auxiliar: Florencia Azar

Alumnas Auxiliares: Marlene Blanco –Natividad Aldana

Consignas de resolución individual

	**Objetivo** **Elaborar una propuesta de lectura de textos de manual secuenciada para los grados del segundo ciclo.**

1.-Elabore 10 consignas de trabajo para explorar el manual seleccionado durante el primer mes de clases: explorarlo como objeto libro, su tapa, contratapa, índice, secciones, elementos paratextuales lingüísticos y no lingüísticos, lecturas o textos en páginas seleccionadas, textos centrales y marginales, ilustraciones, cuadros, mapas y diagramas, etc. Incluir consignas para leer de un vistazo, para anticipar mirando las ilustraciones y los títulos de distintos espacios, para diferenciar secciones, para interpretar y verbalizar diferentes elementos de las páginas.

2.-Lea en Cuadernos para el aula Ciencias Sociales 4, el apartado completo Fotos, dibujos y textos para reingresar al mundo de los diaguitas (desde página 66 hasta 73). Seleccione uno de los textos destinados a los alumnos, que aparecen en las páginas: 70, 71 ó 72.

3.-Realice un análisis del texto. Tema, progresión temática, cohesión. Características de las oraciones, puntuación, léxico, campos semánticos, etc.

4.-Elabore un esquema del tema del texto. Escriba un breve resumen del mismo.

5.-Enumere las dificultades que el texto puede presentar a la lectura de los alumnos.

6.-Planifique una exposición oral sobre el tema de la clase (y una presentación del texto), teniendo en cuenta el desarrollo que se propone sobre el tema en Cuadernos para el aula Ciencias Sociales 4.

7.-Enumere las palabras clave o términos que abordará en la exposición y que quedarán escritas en el pizarrón luego de la misma.

8.-Proponga consignas y/o preguntas para dialogar con los alumnos. Las consignas o preguntas deben abordar los siguientes contenidos:

- Comprensión del tema de la exposición.
- Comprensión del léxico de la exposición.

9.-Elabore tres o cuatro consignas para la exploración del paratexto y reconocimiento de los elementos particulares que inciden en la construcción del sentido.

10.-Seleccione pasajes, fragmentos del texto para la lectura en voz alta de los alumnos. Elabore las consignas.

11.-Seleccione pasajes o fragmentos del texto para la relectura silenciosa de los alumnos. Elabore las consignas.

12.-Proponga consignas destinadas a comprender el tema y la progresión temática del texto.

13.-Elabore 10 consignas destinadas a recuperar información explícita del texto.

14.-Elabore 5 consignas destinadas a trabajar inferencias que propone el texto.

15.-Seleccione un grupo de palabras de uso común y proponga varias consignas para trabajar su significado. Incorpore en una de las consignas el uso del diccionario.

16.-Proponga consignas para la reformulación del texto por ampliación de expresiones seleccionadas

utilizando fuentes de consulta.

17.-Proponga consignas para la reformulación del texto por sustitución de léxico específico y común.

18.-Seleccione dos expresiones y proponga consignas para reformularlas por paráfrasis.

19.-Proponga la evaluación de esta secuencia de lectura.

20.-Elabore los recursos que necesita para llevar adelante cada una de las actividades que pensó en esta secuencia.

Eje 5

Los docentes y la evaluación

Coordinadora:
Susana Berger

Tensiones que atraviesan la relación función docente- regulaciones del trabajo - políticas de evaluación. Sentidos hegemónicos y contra hegemónicos construidos. Estudios, debates y posicionamientos planteados desde las organizaciones sindicales y la universidad. Prácticas democráticas y participativas de autoevaluación y co-evaluación. Nudos problemáticos que atraviesan la constitución de la carrera docente, las normativas y la evaluación de los docentes en distintos escenarios y contextos. Discursos, prácticas y significaciones en torno a la evaluación docente. Los sentidos de las políticas de evaluación y el lugar asignado a los docentes en distintos contextos históricos, políticos e institucionales…

El malestar en la cultura académica

Javier Blanco
Famaf – UNC - Adiuc - Conadu
Córdoba
blanco@famaf.unc.edu.ar

Resumen

Presentamos una revisión y puesta en contexto de un texto que circuló como parte del primer *Cuaderno para el debate* producido por el Instituto *Oscar Varsavsky*, del gremio de los docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba, ADIUC - CONADU.

Como inicio de dicha serie, elegimos pensar(nos) en el síntoma del malestar ante las formas cada vez más estandarizadas, más ubicuas y más homogeneizantes de la evaluación académica. ¿Cuál es la lógica detrás de nuestra práctica cotidiana como docentes-investigadores? ¿Cuáles son los límites de acción que se impone la universidad a través de los condicionamientos impuestos por las agencias de financiamiento y evaluación de ciencia y técnica?

Expondremos aquí las que consideramos las principales características del actual modelo de evaluación y contraponemos alternativas posibles que existieron incipientemente en nuestras instituciones en otros momentos históricos, y que sobre todo encarnó el científico/pensador que da nombre a nuestro instituto.

Contexto

En un año y medio de trabajo en el gremio de docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba, impulsamos actividades centradas en cuestiones que consideramos relevantes para la labor docente. En este marco, las iniciativas de participación y formación continua evidenciaron la necesidad de pensar colectivamente la realidad académica actual, las instituciones que financian los proyectos de ciencia y técnica, y las formas de evaluación que sostienen dichas instituciones y que cada vez se permean más en las universidades. Aspiramos a que estas iniciativas colaboren en la construcción de un proyecto nacional de ciencia y técnica.Elegimos pensar(nos) en el síntoma del malestar que encontramos demasiado repetido en nuestros compañeros docentes como para ignorar: ¿Cuál es la lógica detrás de nuestra práctica cotidiana como docentes-investigadores? ¿Existen formas alternativas al modelo hegemónico de trayectoria académica? ¿Cuáles son los límites de acción que se impone la universidad a través de la estructura que determina la forma de evaluación que llamaremos sumativa? ¿Es posible hoy plantear orientaciones, prioridades e interacciones en investigación que respondan a demandas de un proyecto nacional (e incluso latinoamericano) democráticamente construido? ¿No estamos reduciendo la acción de las universidades al conjunto de investigaciones que coinciden con los criterios de maximización de producciones individuales aisladas? ¿Desde qué perspectiva es conveniente plantear los temas de investigación? ¿Exclusivamente desde los enfoques que desafían internamente a la disciplina, o también desde aquellos en los que las disciplinas son requeridas para abordajes desde la complejidad de los problemas sociales?

El *Instituto Oscar Varsavsky* nació, en el seno del gremio ADIUC, con el objeto de realizar actividades de investigación social y educativa, de formación en política científica y de promoción de una discusión pública sobre el tema, tanto en la UNC como en otras Universidades públicas argentinas, en colaboración con el Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) dependiente de la federación de gremios universitarios CONADU.

Lo que sigue, es una versión ligeramente modificada de un texto que circuló sobre todo entre docentes de la Universidad Nacional de Córdoba, entre quienes generó interés y, mayoritariamente, identificación con los síntomas descriptos.

Descréditos

En las últimas décadas se ha venido cristalizando un sistema de acreditación académica cuya conformación se origina sobre todo en las ciencias exactas y naturales, en particular en la producción en laboratorios de investigación. Tal sistema se ha permeado en todas las disciplinas, aún aquellas cuyos métodos de trabajo son diferentes y en diversas instituciones, en particular en las Universidades, a pesar de que sus funciones son mucho más amplias. La creciente hegemonía de las concepciones de investigación que sustentan este modelo vuelve cada vez más difícil la integración de las diferentes actividades de los docentes e investigadores universitarios, propiciando que se desperdicien esfuerzos y que se distribuyan reconocimientos de manera unidimensional, asociados solo a los productos acreditables de la actividad de investigación. Se pone así en riesgo el indispensable rol social de las Universidades y se penaliza en su carrera académica a quienes lo siguen sosteniendo. Esta manera de acreditar toma la forma de lo que Susana García Salord denomina *recuento curricular*, método que ha ido desplazando a las diferentes formas de evaluación existentes desde siempre en las Universidades.

Este estado de cosas parece estar dando lugar a cierto malestar entre los mismos académicos que, pese a que se vuelve cada vez más explícito, aún no ha cobrado la forma de un programa para el cambio de las condiciones de producción, circulación y aplicación del conocimiento. A pesar de no contar aún con un discurso alternativo articulado, las disidencias o al menos las disonancias son cada vez más audibles. Ejemplo de esto ocurrió cuando a principios de 2012 desde el gremio de docentes universitarios de Córdoba hicimos circular una crítica a la incorporación del software SIGEVA para completar el curriculum vitae para la solicitud de subsidios de investigación (y posteriormente para la evaluación de la carrera docente). Una gran cantidad de docentes suscribió esa crítica y por un tiempo se discutió colectivamente en las diferentes unidades académicas acerca del tema. Luego, pasadas las fechas de llenado del sistema, la dinámica misma de las actividades universitarias volvió a dejar el tema en estado latente. Esta manera de aparición -esporádica y a veces espasmódica- de críticas al sistema académico parece ser una constante.

Las herramientas informáticas de carga de curriculum o de armado de proyectos son, sin embargo, solo un emergente de cierta orientación general de la academia actual: discutirlas, mostrar sus sesgos, sirve para dar cuenta de los síntomas, para ayudar a develar la lógica subyacente, pero es ilusorio pensar que mejores herramientas producirán per se un esperado cambio (¿esperado? ¿por quiénes?). En este ensayo me propongo mostrar algunas de las características más preocupantes de este estado de cosas y presentar algunas líneas generales de como crear los antídotos y abrir otro espacio de posibilidades.

Números, números, números

Podemos encontrar, en primer lugar, una cierta auto-referencialidad en la (pregonada) definición colectiva de los criterios de evaluación de la propia actividad. El co-gobierno de las instituciones universitarias y la participación en comisiones evaluadoras en los organismos que financian la investigación, nos pone, periódicamente, en el lugar de elegir esos criterios. Sin embargo, la ausencia de espacios de discusión colectiva, de una circulación masiva de ideas y alternativas, lleva a una elección individual, aislada, usualmente disciplinar (y disciplinadora). Estas actividades cumplen un rol decisivo en dar forma al sistema académico: concursos, control de gestión, subsidios, la evaluación por pares (aunque, parafraseando a Orwell, algunos sean más pares que otros). En este contexto, uno de los gestos más repetidos es el de buscar formas "objetivas" y pre-establecidas de evaluar, en lo posible de fácil cuantificación. Los concursos, los otorgamientos de subsidios y becas, requieren de una "grilla" que permita justificar el proceso de toma de decisión. En algunas instituciones, dicha grilla es una exigencia burocrática, los jurados tienen que proveerla: desglose o postergación de un ineludible juicio binario u ordinal, cesión a la mitología del número como último árbitro inapelable, reducción de la heterogeneidad de los saberes, los discursos e incluso a veces del pensar, a lo elemental de un orden total y aditivo. La declamación de necesidad de dicha cuantificación, tanto del lado de los tribunales como de quienes son juzgados, parece ser un ejemplo más, particularmente sintomático, de la afirmación de Badiou de que el número es hoy lo impensado, forma de existencia ubicua que se impone en diversas áreas del conocimiento.

La cuantificación, quizá a veces de manera solapada, funciona como criterio de justificación en las producciones científicas y, simétricamente, se usa como forma de evaluación del valor de la producción académica. Esta mistificación del número como supuesto testimonio de objetividad y neutralidad científica, reforzado en su duplicidad de método de justificación interna y de árbitro de evaluación de los inves-

tigadores, presenta un obstáculo formidable al desarrollo sostenido de un pensamiento alternativo sobre la actualidad y el horizonte de la actividad académica. Contar presupone cierta homogeneidad en lo que se cuenta, produce una "ontología operativa" que instaura equivalencias espurias además de una compulsión a la comparación entre producciones a priori incomparables. El problema mas serio de este tipo de evaluación ("mejorada" con el uso de todo tipo de índices) es que produce un mecanismo de selección que va excluyendo cualquier heterodoxia y condiciona a los científicos a trabajar de una manera auto-restringida, especializada, repetitiva (las obvias excepciones no refutan este estado "normal" de cosas).

La resistencia a una puesta en juego abierta de los propios criterios de pertenencia de una comunidad que dispone de la posibilidad de pensar(se), de colectivamente construir sentidos que la constituyan y la relacionen es, en si misma, una renuncia a su responsabilidad social, al rol a veces implícitamente establecido, de producción, difusión y crítica del conocimiento, de los saberes socialmente relevantes. Aunque superficialmente parezca paradójico, la busca de condiciones objetivas de evaluación parece terminar esclerosando el sistema académico, volviéndolo particularmente reactivo al cambio, dificultando la aparición de nuevas formas. Es posible que la misma dinámica de la comunidad académica haya ido perfeccionando estos mecanismos volviéndolos más efectivos, y por consiguiente haciendo cada vez más remota la pregunta por los fines, la cual también debería ser considerada dentro de la misma academia (¿dónde sino?). Esta tendencia a fijar de manera *administrativa*, los criterios de evaluación, parece la última cesión al fetichismo de la mercancía simbólica que estructura el sistema.

La evaluación se basa en la constitución del individuo como depositario de valor simbólico acumulable a través de la acreditación de la producción científica. Las crisis del capitalismo, los cuestionamientos a la preeminencia del valor de cambio de la mercancía, parecen desaparecer en este ámbito para dar lugar de manera cruda a la circulación de la mercancía simbólica y a los concomitantes procesos de acumulación de capital. Reaparición del nombre y del linaje, formas quizá precapitalistas (y que, análogamente, obstaculizan el desarrollo de las "fuerzas productivas") pero que son capaces de funcionar cada vez más en conjunción con la apropiación de plusvalor proveniente de subordinados en la ubicua jerarquía académica. Espacios sociales donde ni siquiera impera el liberalismo político o la democracia parlamentaria. Institutos de investigación, proyectos subsidiados, incluso algunas cátedras, son espacios donde todas las decisiones recaen en el "investigador responsable", donde el valor de las opiniones del resto de los participantes suele quedar a su arbitrio. Estas formas autoritarias tardías y quizá inesperadas, ¿serán un síntoma revelador de una lógica sistémica subyacente *justo ahí hoy*? (pienso en la afirmación de Habermas de que la ciencia y la técnica actuales conforman la principal fuerza productiva). Es posible que las jerarquías institucionales hayan estado siempre presentes en la academia, pero no deja de ser intrigante que persistan hasta hoy, que se hayan acomodado a nuevas formas discursivas, que coexistan con instituciones más democráticas como son las universidades actuales, al menos en Argentina, y ejerzan sobre ellas una notoria influencia. El "mérito" funciona como mito habilitante, permite soslayar la puesta en discusión de la relevancia de las actividades y la "lentitud" de las instituciones democráticas. No es que haya o no haya mérito en la investigación científica (en todas sus formas), pero no es algo a priori medible, comparable, no sirve como criterio de demarcación, sobre todo porque con el tiempo el mérito se ha ido convirtiendo en la mera adecuación a criterios de medición de al menos dudoso origen e inciertos fines sociales.

La metáfora del capital simbólico permite des-sacralizar la producción de conocimiento, desterrar del Olimpo a los científicos y re-ubicarlos en el terreno de las disputas políticas del cual siempre fueron parte (quitándoles ese arma del discurso anclado en la neutralidad y desinterés de la empresa científica, tan insostenible como efectivo). Es necesario, sin embargo, dar cuenta de los límites de esta metáfora, de ciertas diferencias esenciales. Puede pensarse que el *paper* sería el equivalente a la mercancía, tiene un valor intrínseco ya que de alguna manera representa trabajo abstracto (¿socialmente necesario?) acumulado, y representa valor simbólico de cambio, se acumulan y se transforman en subsidios, ascensos, becas, premios. Sin embargo no establecen relaciones de equivalencia, no se pueden intercambiar tres papers de geometría diferencial por dos de filología griega. Obviedad esta que no parece hacer mella a los intentos de medir (¿para planificar?) los indicadores de producción científica, los índices producidos por una cada vez más obsesiva burocracia académica. La medición presupone conmensurabilidad entre diferentes trayectorias, establece, por un artilugio de las propiedades de la herramienta (el orden entre los números), una idea de posible comparación descontextualizada, abstracta, independiente de objetivos o necesidades. Tener formas de medir puede ser útil para planificar la economía, donde si bien no es lo mismo una levita que cinco varas de lienzo, el valor de ambas puede equipararse. Cuando se

planifica un sistema científico, lo cualitativo es esencial, no puede resolverse con meras mediciones. Establecer un perfil único al que hay que llegar independientemente de la disciplina, del área de aplicación, de la zona del país en la cual se trabaja, cercena la posibilidad de mejores interacciones entre disciplinas y con el resto de la sociedad, además de producir una orientación que no necesariamente coincide con las necesidades locales. Este estado de cosas parece haber sido reconocido por le Ministerio de Ciencia y Técnica con la creación de la carrera de tecnólogo al interior del Conicet, cambiando las formas de evaluación para ellos. Medida importante que pone de manifiesto un síntoma y un problema aunque sea a todas luces insuficiente.

Siguiendo ideas de Bourdieu, podemos considerar al campo científico como una red o configuración de relaciones objetivas entre distintas posiciones, las cuales quedan definidas tanto por su situación presente como por su potencial en la distribución de capital y de poder, y por su relación con otras posiciones. La evaluación académica funciona en este campo como uno de los determinantes más fuertes para esa configuración relacional. La manera cuantitativa y nominal hoy imperante parece constituir sobre todo relaciones jerárquicas o directamente de dominación, endureciendo también la estructura de las distintas posiciones. Si bien puede haber movilidad y variaciones, el férreo control evaluativo restringe sus grados de libertad de manera drástica, condicionándola a seguir los modelos imperantes. Este condicionamiento es por supuesto efectivo en quienes se adecuan o intentan adecuarse a los patrones imperantes, pero también funciona en quienes buscan seguir otros recorridos, ya que el reconocimiento --tanto simbólico como material-- es menor y eso va entorpeciendo sus carreras, reduciendo sus posibilidades de reproducción y poniendo a veces en duda la pertenencia a las instituciones académicas.

¿Cómo puede estructurarse el sistema académico para que el conocimiento no se "almacene" en compartimentos estancos, para que la circulación de ideas entre diferentes disciplinas y diferentes posiciones de enunciación adquiera fluidez? ¿Permitiría esto al menos pensar la relevancia social del conocimiento y habilitar espacios de diálogo con actores "externos" indispensables para que las tareas de los integrantes de las comunidades académicas puedan ser reconocidas como necesarias para el cambio social (incluso por esos mismos integrantes)?

Adueñarnos de la memoria

La historia del pensamiento sobre estos temas -temas que son difíciles de encuadrar- ha sido una historia interrumpida, fragmentaria. Las interrupciones ocurrieron tanto en el propio devenir de la comunidad (mayormente por razones exógenas) como en la constitución de cada uno de los sujetos que encarnaron esta historia. Recuperar esos fragmentos, adueñarse de esa memoria siguiendo el consejo de Benjamin, parece condición necesaria para destrabar las interrupciones que aquejan la cotidianidad de los docentes-investigadores actuales, buscar un sentido a una serie de actividades que se nos presentan des-historizadas -elididas las disputas que les dieron forma- y, como una consecuencia de este estado de cosas, inconexas. El reciente libro de Diego Hurtado sobre la historia de la ciencia argentina va claramente en esa dirección.

El nombre de Oscar Varsavsky opera hoy como significante disruptivo y anacrónico, tanto si es visto como esperanza o como amenaza. Consecuente y arriesgado pensador heterodoxo, sus múltiples incursiones abrieron caminos promisorios en el pensamiento político de la ciencia que casi no hemos podido empezar a recorrer: el establishment político y científico se alió en una santa cruzada para intentar ir cerrándolos, con relativo éxito. Las batallas de Varsavsky en contra de los complacientes mitos de la neutralidad de la ciencia, de la objetividad de la evaluación científica, de la elección libre de los temas de investigación, fueron batallas perdidas hace bastante, y como consecuencia quedó establecido una especie de sentido común académico que reduce la calidad científica a criterios productivos y destierra cualquier crítica, en general recurriendo a vagos criterios de autoridad, variables según convenga a la ocasión.

En el recientemente reeditado "librito", *Ciencia política y cientificismo*, Varsavsky caracteriza y caricaturiza algunas posiciones respecto de la ciencia, hablando de fósiles, totalitarios y cientificistas, acerca de las cuales no voy a abundar aquí, en particular dado que la fuente original es accesible y amena. Menciono la operación ideológica que denuncia en el libro y que, de tan exitosa, sigue funcionando silenciosamente por detrás de muchas actitudes derogatorias frente a cualquier cuestionamiento al consolidado status quo. Los cientificistas atacaron a los fósiles usando como herramienta la "objetividad científica" (subrepticiamente convertida en la "objetividad de la evaluación científica") acusando de totalitarismo a cualquier intento de pensar la dirección de la ciencia o la pertinencia de las investigaciones

(amparados en el bien publicitado caso Lisenko y en cierta actitud refractaria a las posiciones políticas explícitas en la comunidad académica, la cual termina lamentablemente sucumbiendo en la ideología dominante, o meramente en la ideología, si entendemos a esta, con R. Barthes, como las ideas o posiciones de la clase dominante, nunca adecuadamente formuladas). Esta manera de postular el programa cientificista tuvo al menos la virtud de ser explícita y por lo tanto discutible, algo que cambió drásticamente en el presente. Hoy, los intentos de discutir el problema de la pertinencia de las investigaciones chocan con una suspicacia inmediata por parte de los científicos y con el mito de que eso retrasaría el avance de la ciencia. Avance hacia dónde, podemos preguntarnos, nadie supuestamente sostiene ya el modelo lineal de progreso científico, pero sigue funcionando en estas metáforas.

Escribe Christian Ferrer:

> *Las críticas de Varsavsky y Feyerabend se descargaron sobre lo que identificaban como obstáculos epistemológicos y políticos para la ciencia. Tal crítica aún mantiene su vigencia, pues el cientificismo ha cambiado de vestuarios pero no de mañas. Aquello que en los 60 era llamado "cientificismo" sobrevive actualmente bajo la figura del "academicismo", esa práctica universitaria in vitro. Y mientras en los años '60 el método científico y una filosofía de la ciencia "dura" eran camisa de fuerza, hoy lo son los constreñimientos institucionales, tanto más peligrosos porque disfrazan sus pretensiones de cientificidad mediante procedimientos burocráticos (jurados secretos, meritocracia letrada –aunque no necesariamente culta–, excelencias derivadas del amaestramiento, etc.) o bien mediante sofisticadas teorías "débiles" o "inciertas", raras epistemologías nuevas para legitimar la narración científica, que hacen tanto más difícil identificar al viejo cientificismo pues se presentan bajo una cortina de humo "neocientífica". En fin, teorías bien dichas y prácticas institucionales mal hechas. En suma, hoy ser cientificista significa someterse al formateo institucional (clase de investigadores ABC1, incentivos: tabulaciones de encuestadores y léxico taylorista) que hace de los científicos y cientistas sociales supervivientes en condiciones sórdidas o bien defensores individualistas de su propia carrera universitaria. (Christian Ferrer, inconformismo y conocimiento)*

El pensamiento latinoamericano sobre ciencia y técnica que tuvo su auge en la década de 1960 y principios del '70 tuvo en Varsavsky uno de sus pensadores más arriesgados, pero contó también con varias figuras importantes provenientes de diversas disciplinas de las ciencias exactas y naturales, de la economía y de la ingeniería. En las dos décadas posteriores se desarrolló, principalmente en Europa aunque tuvo y tiene representantes importantes en Argentina y Latinoamérica, lo que se dio en llamar CTS, estudios sobre *ciencia, tecnología y sociedad*. A diferencia del movimiento previo, los estudios de CTS son realizados principalmente por científicos sociales y le han dado al área un carácter disciplinar más fuerte y fundamentos teóricos provenientes de la sociología, de la economía y de la antropología. Este desplazamiento permitió avanzar en una comprensión más sólida del campo, en problematizar temas como la gestión de ciencia y técnica y en disponer de herramientas más precisas para el análisis del impacto social y económico de las tecnologías.

Pese al indiscutible y necesario avance que significaron estas nuevas aproximaciones teóricas y metodológicas, haber pasado a conformar una disciplina decente, con reglas de calidad propias y formas de producción condicionadas por los mismos sistemas de evaluación que se analizan, significó cierta pérdida de iniciativa política. El libro de Varsavsky fue leído por muchos científicos, generó (y aún genera) discusiones acaloradas, interpeló a quienes desarrollaban sus actividades científicas a reconsiderar el rumbo de sus investigaciones o al menos a evaluarlo en términos más explícitos. Los estudios CTS y sus variantes son parte de la tradición científica predominante en la cual, con algunas excepciones, el objeto de estudio se mantiene a distancia. Quizá por la dificultad intrínseca de la tarea, dentro de los estudios de CTS no se suele poner al propio campo CTS y sus modos de producción y evaluación como objeto de estudio y reflexión. Y aunque esto ocurriere, la práctica científica actual no dialoga con estas miradas, no existe siquiera una corriente de opinión entre los científicos que, basada en el conocimiento acumulado sobre estas cuestiones, plantee alternativas a la forma de producción y de evaluación del conocimiento científico. Hay sí cada vez más cuestionamientos al manejo editorial que vuelve oneroso el acceso a los artículos científicos lo cual al menos genera sospechas acerca de la supuesta objetividad de los

índices de medición de la producción académica (también confeccionados mayormente por empresas privadas). Vemos también cada vez más científicos que, individualmente, se apartan de la carrera por publicar lo que sea y se concentran en lo que consideran más relevante social o políticamente, en general a costa de renunciar a algunos lugares de prestigio. Gestos valiosos y valientes que es necesario repetir y rescatar, que invitan a pensar un sistema de acreditación y de reconocimiento multidimensional, donde sea no solo posible sino deseable un camino académico comprometido con el mejoramiento de las condiciones sociales locales.

Inconclusiones y trabajos futuros

Formulo entonces la propuesta programática de activar y colectivizar estas discusiones al interior de la comunidad científica, de asumir el "riesgo" de ralentizar la productividad para poder pensar la orientación y las articulaciones más amplias, de poner en cuestión el dictum heideggeriano de que "la ciencia no piensa" en pos de transformar esa ciencia, localizarla, integrarla explícitamente al contexto. En definitiva, se trata de desmitificarla.

Nos expresa Freud, en el trabajo que parafraseamos en el título, su perplejidad ante instituciones que nosotros mismos hemos creado y que no por ello representan la protección y el bienestar de todos (y todas). Intenté esbozar hasta aquí algunas claves para analizar una de ellas, para retomar un incierto proceso de anamnesis institucional en el que se integre y consecuentemente se actualice el pensamiento latinoamericano sobre política científica que, ya en los '70, permitió vislumbrar otros horizontes de recuperación (o reconstrucción) del potencial revolucionario de la ciencia.

Bibliografía

Barthes, Roland (1973), *Le plaisir du texte*, éd.du Seuil, Paris.

Benjamin, Walter (1989). Discursos interrumpidos I. Taurus, Buenos Aires.

Ferraro, Ricardo, *Ciencia Nueva: debates de hoy en una revista de los ‘70.* http://blog.ciencianueva.com

Ferrer, Christian (2002) “Inconformismo y conocimiento”, en Revista Redes, vol. 9, No 18, junio, Quilmes: UNQ, pp. 181-190.

García Salord, Susana (2010), “El curriculum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México,IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 103-119. http://ries.universia.net.mx/index.php/ries/article/view/23/cv

Heidegger, Martin. (2007), *Filosofía, Ciencia y Técnica.* Edición y prólogo de Jorge Acevedo. Trad, y prólogo de Francisco Soler. Santiago de Chile: Universitaria.

Varsavsky, Oscar (1969), “Ciencia, Política y Cientificismo”. Buenos Aires: CEAL, 1969.

Evaluación profesional docente en la provincia de Entre Ríos

Lic. Josefina Fernandez: Presidente del Tribunal de Calificaciones y Disciplinas CGE, Prov. Entre Ríos, jofer_32@hotmail.com

Dr. Etchepare Gastón Daniel: Vocal Tribunal de Calificaciones y Disciplinas CGE, Prov. Entre Ríos, gaston_etchepare@hotmail.com

Prof. Exequiel Coronofo: Vocal Tribunal de Calificaciones y Disciplinas CGE, Prov. Entre Ríos, exequielcoronoffo@hotmail.com

Introducción al problema

Durante el año 2009 se llevó acabo un análisis de la situación del concepto y evaluación de la acción profesional docente en la provincia de Entre Ríos. La lectura de estos resultados, permitió hacer consideraciones del estado de situación, del alcance y el sentido que las instituciones le estaban dedicando a la evaluación docente y la oportunidad para que se implemente un nuevo sistema de evaluación de los mismos:

» Se encontraban en vigencia trece (13) formatos diferentes de Registros de Evaluación de la Acción Docente correspondientes a: Nivel Inicial, Primario y sus modalidades, Secundario y sus modalidades. *"Si se considera a la institución como unidad de cambio y a la vez como contexto de aprendizaje, se hace necesario resignificar las modalidades que asume la evaluación intentando construir prácticas que incluyan otros ámbitos y sujetos"*[1]. Los parámetros de esos Registros de Evaluación de la Acción Docente no estaban actualizados para replantear las prácticas en relación con los nuevos paradigmas políticos, sociales y educativos por los cuales transita hoy la resignificación de la escuela entrerriana.

» Se evidencia un interés prioritario de la acreditación cuantitativa final, devaluando el proceso de reflexión, análisis, comprensión y cambios para la mejora, que debe tener la evaluación docente basada en los principios de validez y participación. *"Evaluar consiste en recolectar y utilizar información para valorar una determinada situación según criterios previamente establecidos a los efectos de tomar decisiones tendientes al mejoramiento de los procesos y prácticas que se están desarrollando"* [2]. La evaluación docente debe tender a que el desempeño profesional docente ofrezca aprendizajes valiosos para todos, ya que la heterogeneidad es uno de los rasgos comunes en nuestras aulas e instituciones.

» La evaluación del desempeño docente debe contribuir a construir evidencias sobre los cambios pretendidos en ese desempeño profesional individual e institucional, también al crecimiento de la autonomía y toma de decisiones, al desarrollo profesional y social, en el marco de la co-responsabilidad institucional y la actividad reflexiva y transformadora de sus profesionales docentes. *"Si se desea que la evaluación forme parte del circuito más amplio de gestión institucional, entonces, no debería ser considerada como una práctica de control y punición sino más bien como formando parte de un proceso continuo de análisis y toma de decisiones fundamentadas para reorientar los cursos de acción"*[3].

» La evaluación docente resulta desacreditada cuando en lugar de evaluar a los docentes, sólo se les asigna un puntaje al finalizar el período escolar, sin utilizar el dispositivo de evaluación durante el año (Registro de Actuación – Cuaderno de Actuación). El Estatuto del Docente Entrerriano (Decreto - Ley Nº 155/62 I.F. M.H.E.) establece en su articulado del Capítulo V "Del Concepto Profesional", el derecho del docente a tener una calificación anual que aprecie las condiciones y aptitudes del docente, basándose en las constancias objetivas de su legajo, ajustándose a una escala de concepto y su correlativa valoración numérica (Art. 19º). La Función Supervisora M.C.y E.N.[4] menciona: *"Una institución autónoma no puede evadir la responsabilidad que significa la gestión y evaluación de su vida cotidiana".* Decidir cambiar, el hasta ahora vigente sistema de evaluación docente, es instituir -de modo coherente con las transformaciones iniciadas- condiciones de utilidad, viabilidad y precisión suficientes, para garantizar las mejoras a lo largo de un uso continuado en los años venideros. Este sistema que se pone en marcha, debe ofrecer conocimiento y comprensión sobre los aspectos analizados. Durante su vigencia, este nuevo sistema de evaluación se revisará periódicamente en términos de metaevaluación[5].

La legislación nacional y provincial establece el derecho de los docentes a ser evaluados y conceptuados en el desarrollo de sus prácticas docentes. La Ley de Educación Nacional Nº 26206 y la Ley de Educación Provincial Nº 9890, reconocen el derecho de los docentes a ser evaluados en su desempeño profesional por sus autoridades educativas, conforme a criterios objetivos y debidamente fundamentados.

El Estatuto del Docente Entrerriano (Decreto - Ley Nº 155/62 I.F. M.H.E. y E. y sus Modificatorias) en su articulado del Capítulo V "Del Concepto Profesional", establece el derecho del docente a tener una calificación anual que aprecie las condiciones y aptitudes del docente, basándose en las constancias objetivas de su legajo, ajustándose a una escala de concepto y su correlativa valoración numérica (Art. 19º).

Desarrollo

La evaluación docente conlleva en su estructura dos ejes fundamentales: el proceso de seguimiento y evaluación y el proceso de conceptualización.

El proceso de Seguimiento y Evaluación de la tarea docente constituye el aspecto pedagógico didáctico de la evaluación. Se realiza diariamente formal o informalmente, cualquiera sea el período de desempeño. Deberá tener en cuenta al sujeto en su carácter docente, dentro del marco institucional y considerando sus acciones enmarcadas en el PEI. Su carácter es de neto tinte pedagógico y tiende a mejorar prácticas educativas, aportar al crecimiento integral de la Institución y por ende, favorece el aprendizaje y la formación de los educandos.

El proceso de Conceptualización constituye el aspecto administrativo por el cual se elabora un documento (Hoja de Concepto) en el que se vuelcan las notas adjudicadas al desempeño anual del docente, en función de reflejar en el legajo del mismo, una calificación que aporte a la incrementación de su puntaje.

En este contexto, el aspecto pedagógico tiende al mejoramiento de las prácticas docentes y al crecimiento de la institución en su conjunto, con un trabajo de ida y vuelta que Evaluador y Evaluado implementan a través de una comunicación recíproca que surge de la observación conciente de la marcha del proceso de aprendizaje. El aspecto administrativo tiene como objeto principal, la carrera docente, acrecentando el puntaje con valoraciones numéricas preestablecidas.

El proceso de Seguimiento y Evaluación es aceptado, comprendido y llevado adelante en los niveles Inicial y Primario, ya que en general, tienen información y comprenden el objetivo que sobre el proceso de enseñanza, cumple la evaluación docente. La organización de la función desempeñada a través de los cargos, la formación disciplinar generalizada y la conformación de equipos directivos facilitan la implementación del seguimiento sin mayores cuestionamientos.

Distinta realidad se detecta en las Escuelas de Nivel Secundario donde la distribución horaria, formación disciplinaria específica, la suma de Instituciones donde se prestan servicios, la sobrecarga de tareas, la insuficiente cantidad de cargos directivos, deriva en desencuentros, falta de tiempo de intercambios, desconocimiento de la normativa, provocando en los docentes un rechazo por el proceso de seguimiento y evaluación, relacionándolo más con una persecución que con la necesidad de revisión para el mejoramiento de prácticas.

En general en las Escuelas no se habla ni se trabaja sobre evaluación docente y la puesta en práctica de las normativas vigentes en los distintos niveles, se realiza en cumplimiento de un trámite con implementación de criterios unilaterales con los consiguientes riesgos de personalización de los mismos.

La referencia sobre evaluación docente en las instituciones educativas, implica considerar procesos y prácticas que ocurren cotidianamente y que involucran a todos los actores que de una manera u otra están y se comprometen con ella. Esta temática de la evaluación docente entrelaza las acciones de asesoramiento, acompañamiento y mirada responsable de los supervisores, los equipos directivos y los docentes en el ámbito del desempeño profesional.

Para responder ¿qué?, ¿por qué? y ¿para qué? debemos poner el acento en la forma de evaluación utilizada. Santos Guerra sostiene que una nueva concepción de evaluación debe contener estas características:

- Procesual, no meramente final.
- Práctica y no meramente especulativa.
- Democrática y no autocrática.
- Cualitativa y no meramente cuantificable.
- Independiente y por ello comprometida.
- Participativa, no mecanicista.
- Colegiada, no individualista.
- Externa, aunque de iniciativa interna.

Un proceso de evaluación docente sostenido en el marco de estos principios permitirá tomar decisio-

nes de orden estrictamente pedagógico y de conducción institucional.

Es primordial destacar el carácter profesional de la docencia, es por ello que una práctica evaluativa debe enfatizar sobre el desarrollo de las prácticas docentes y la forma de conducir las instituciones educativas. En este sentido la evaluación del aspecto pedagógico - didáctico aparece como el más relevante en este proceso, sin dejar de lado el aspecto administrativo y la asistencia de los docentes a la institución. Todo ello, en un marco de estricta participación hacen posible este proceso evaluativo en sus dimensiones éticas y democráticas.

La autoevaluación se presenta como una instancia de reflexión y análisis de cada docente sobre sus prácticas. Respecto a esta instancia fundamental en el proceso de evaluación docente, Santos Guerra expresa: *"...la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad"*[6], es decir, es un proceso de problematización complejo sobre la propia práctica profesional.

La autoevaluación es un proceso reflexivo en el que cada sujeto es a la vez, observador y objeto de análisis. Así, el *quién evalúa* corresponde al propio docente; el *qué*, es el punto más problemático porque exige una mirada retrospectiva del propio ejercicio profesional, de las acciones, marcos conceptuales, metodologías, interacciones y política educativa vigente que contempla las aspiraciones de la sociedad. El *cómo*, refiere a numerosos instrumentos y procedimientos de investigación que pueden ponerse en juego al momento de evaluar.

> *"Este proceso genera en el docente una inevitable ansiedad puesto que están en juego su autoestima y todas sus estrategias de enseñanza"* [7].

La autoevaluación demanda el compromiso de los docentes, del equipo de conducción y de la institución en general. Este compromiso debe promover que toda práctica consolide las fortalezas e incorpore el abordaje de aquellos puntos que se hayan debilitado. Todo esto, en función de un verdadero proceso de formación.

Por estos motivos es fundamental que toda práctica evaluativa contenga una instancia de autoevaluación:

> *El proceso de evaluación tiene que ser definido como "...un proceso propio e intrínseco al trabajo mismo de las escuelas, supone posicionarse en el protagonismo colectivo de docentes, estudiantes, directivos y comunidad educativa toda. Es necesario, entonces, plantearlo a partir de una transición para avanzar hacia un espacio más integrado, un momento de generar una conciencia reflexiva sobre la propia práctica, es decir, avanzar en la dirección de la autoevaluación institucional"* [8].

Conclusiones

A partir de las nuevas concepciones de evaluación y las transformaciones implementadas en el Sistema Educativo Nacional y Provincial es necesario repensar los fundamentos y objetivos del actual sistema de Evaluación Docente. Plantear alternativas de evaluación basadas en los procesos, más que en los resultados, resulta imprescindible para entender los nuevos paradigmas vigentes. La revisión de los modos de evaluación pretende instalar en las instituciones escolares una forma diferente de pensar, actuar y reflexionar las prácticas docentes; pues la actual política educativa entiende a la evaluación desde una perspectiva comprensiva y crítica.

Si el sistema educativo entrerriano pretende hoy la profundización de la transformación en sus diferentes niveles educativos, la evaluación de los profesionales docentes no debe quedar ajena a ese proceso de cambio. Hay en esas transformaciones numerosas dimensiones que entran en juego en el desempeño docente: la cultura institucional, el funcionamiento de los equipos docentes, sus capacidades de cambio y reflexión sobre la práctica, su respuesta creativa en favor del proceso de aprendizaje, entre otras. Se requieren saberes académicos, saberes didácticos, saberes para actuar conjuntamente con otros (docentes, familias, estudiantes) y saberes para reflexionar e investigar su propia práctica a partir de la experiencia.

Para la elaboración de una nueva propuesta de evaluación docente (Resolución 3491/11 CGE), el Tribunal de Calificaciones y Disciplina realizó consultas y recibió aportes de los Vocales del Consejo General de Educación, las Direcciones de Nivel involucradas, Supervisores, Equipos de Conducción, Docentes de toda la provincia, la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos y Especialistas en el tema.

Los actores del sistema educativo provincial valoraron la posibilidad de debatir y consensuar paradig-

mas sobre evaluación docente. Consideraron que la formación docente debe incorporar en su currícula, como contenido fundamental y significativo, las nuevas concepciones sobre evaluación educativa, así como los diferentes ámbitos en los que se desarrolla. Coincidieron sobre la necesidad de capacitación en el tema para poder incluir la propuesta de manera paulatina e integral en todas las instituciones de la provincia.

Mediante la nueva Resolución 3491/11 sobre Evaluación y Concepto Profesional Docente el Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos plantea, como una de sus prioridades de política educativa, recuperar el lugar del docente como lugar del saber. En ese marco, el fortalecimiento del rol docente requiere, junto a otras acciones, de la construcción de una cultura de la evaluación orientada a la profesionalización de la tarea y a la mejora de las prácticas educativas. Por ello garantizará la implementación de esta propuesta en todas las Instituciones Educativas de la Provincia.

Notas

[1] La "Función Supervisora", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Pág. 27.

[2] La "Función Supervisora". La evaluación: una teoría y una práctica controvertidas. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Pág. 26.

[3] La "Función Supervisora", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Pág. 26.

[4] La "Función Supervisora", La evaluación: una teoría y una práctica controvertidas. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Pág. 26.

[5] La metaevaluación es la investigación que trata de valorar la calidad de la propia metodología de evaluación empleada y, por tanto, el valor de las consecuencias de la aplicación de tal metodología.

[6] Santos Guerra, M. A. "*Evaluación Educativa II*" , Bs.As., Magisterio del Río de la Plata, pág. 23.

[7] Camilloni, Alicia, "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo", Bs.As., 1998.

[8] Homar, Amalia ,"La Evaluación Docente, entre temores y posibles rupturas", Bs.As., CTERA, 2010.

Bibliografía

Álvarez, J. G., *Evaluación de la formación. Marcos de referencia*, España, Ediciones Mensajero.

Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E y Palou de Maté, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

Cano, E. (2009) *Cómo mejorar las competencias de los docentes*, Barcelona, Graó.

Homar, A. (2010). *La evaluación docente. Entre temores y posibles rupturas*, Buenos Aires, Serie Formación y Trabajo Docente, CTERA.

Mc Kenna, B., Nevo, D., Stufflebeam, D., Thomas, R., *Guía profesional para la mejora de los sistemas de evaluación del profesorado*, España, Ediciones Mensajero.

Santos Guerra, M. A. (2000) *Evaluación Educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata,..

Santos Guerra, M. A. (2004) *Evaluación Educativa II. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Santos Guerra, M. A. (2007) *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*, Buenos Aires, Bonum.

Santos Guerra, M. A. (1998) *Hacer visible lo cotidiano*, España, Red Federal de Formación Docente Continua.

Simari, G. y Torneiro, M. (2009) *Autoevaluación docente. Un momento para reflexionar sobre nuestra práctica*, Buenos Aires, Educ.ar, Ministerio de Educación de la Nación.

Curso para Supervisores y Directores de Instituciones Educativas, (1999) Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Creencias, percepciones, valores y/o apreciaciones de los docentes sobre su desempeño profesional en las funciones de investigación y enseñanza frente a los dispositivos de evaluación y acreditación en las carreras de grado de la UTN – FRSF

Autora: Dra. Mariela Ruth Samoluk
UTN - FRSF. Santa Fe. Argentina
marielasamoluk@hotmail.com

Resumen

Este trabajo contiene una breve síntesis de uno de los capítulos la tesis doctoral, donde se analizan las **creencias, percepciones, valores y/o apreciaciones** de los profesores acerca de sus funciones de investigación y enseñanza frente a los nuevos requerimientos institucionales y académicos que implican los procesos de la evaluación y acreditación de las carreras de grado de la UTN – FRSF”

Introducción del problema

Para comenzar este apartado, y a sabiendas de que efectivamente “no resulta una tarea sencilla identificar el impacto que produjo el sistema de evaluación y acreditación” (CONEAU, 2002:7; 8 y 41), en este caso sobre las carreras de ingeniería de la UTN – FRSF que han sido investigadas, se han de delinear algunas precisiones al respecto. Y, teniendo en cuenta que *sin que este trabajo haya podido adjudicar determinados efectos a determinadas causas* fehacientemente, sí se han podido recoger las ***creencias, percepciones, valores y/o apreciaciones*** de diferentes actores de la UTN - FRSF sobre la incidencia de dichos procesos de evaluación y acreditación de carreras en su trabajo académico.

Además de obtener ciertas consideraciones sobre el impacto que CONEAU obtiene sobre la base de los elementos de juicio (con un valor hipotético), a través de las opiniones de los miembros de la Comisión y el Equipo Técnico sobre cómo la agencia fue sorteando obstáculos, c*umpliendo* con sus *objetivos* y sobre qué *efectos* son atribuibles a la puesta en marcha del sistema de evaluación y acreditación de carreras de ingeniería en esta Casas de Estudios. Se ha recogido mediante **entrevistas en profundidad,** analizado e interpretado desde un **paradigma hermenéutico interpretativo** la opinión de los actores involucrados en estos procesos en esta institución.

Teniendo en cuenta que, como afirma Krotsch (2002: 141) “tratar de comprender el presente es siempre *engorroso* pues es opaco el modo en que las estructuras y prácticas existentes modifican, reabsorben o se resisten a las nuevas medidas.” En este sentido se pudo conocer (objetivo general) la incidencia que los actores tienen sobre los procesos de formación o implementación de las políticas de evaluación y acreditación de carreras de ingeniería en la UTN – FRSF. Para llevar adelante dicho objetivo fue necesario conocer sus intereses y prácticas académicas, aquellas que se desarrollaron al respecto; así como también cómo éstas incidieron en la formación y desarrollo de las políticas, teniendo en cuenta el carácter interactivo de la formación de políticas en contextos democráticos y del carácter muchas veces *no querido* de sus resultados.

Desarrollo

Por todo esto, se entiende por qué todas estas reformas orientan (y muchas veces determinan) las decisiones políticas vinculadas con la necesidad de legitimación institucional a través de la evaluación y la acreditación que los diferentes organismos estatales (o no) dispongan. En el caso de Argentina a través de la CONEAU, que mediante la autoevaluación institucional (o de carreras como en este caso) y la posterior evaluación externa (con pares académicos) tiene efectivamente entre sus propósitos fundamentales: el aseguramiento de la calidad de sus procesos y productos, la efectividad de sus resultados y la eficiencia de su operación, al tiempo que se busca elevar su transparencia y responsabilidad frente a diversos actores interesados.

Por lo dicho anteriormente, se entiende también por qué al modificarse el sentido formativo de la

Universidad (junto con los actuales dilemas y contradicciones para cumplir dicha misión), debe producirse paralelamente una permanente reestructuración organizativa y una adaptación de los mecanismos de funcionamiento de las Universidades en tanto instituciones, para poder comprender así el sentido y la función de la docencia universitaria.

Por lo tanto, se retoma una de las **hipótesis sustantivas**, en cuanto a que es efectivamente *evidente que la sustentabilidad en el tiempo de las políticas implementadas desde CONEAU dependen en este caso particular de la apropiación (o no) que hicieron de las propuestas, los actores de la UTN - FRSF.* Hasta ahora la facultad había permanecido efectivamente, como lo mencionara Krostch (2002:67) como "una ***caja negra*** respecto de la cual se generalizaban opiniones basadas fundamentalmente en el sentido común prevaleciente". Se ha percibido que la UTN – FRSF podría encaminarse a tener a la empresa ***como modelo de organización ideal y prevaleciente en el sentido común***. Y que, ciertamente, como lo indicara Baldridge (2005;301), se ha detectado que "entre alguna de las funciones y disfunciones potenciales de un sistema como éste, la autonomía de los actores aumenta al tiempo que los resultados de las acciones se separan de las intenciones de los protagonistas, los resultados son no esperados, distintos de las intenciones que le dieron origen."

Entre las principales creencias y valores sustentados desde el trabajo académico, los docentes hicieron alusión, en cierta forma, a lo que ellos creen que es la cultura institucional de la UTN-FRSF en sus diferentes aspectos. El primero de ellos tuvo que ver con *la cultura institucional y su inserción en el medio político – social y económico, para lo cual se supo que ellos creen mantener l*a ***tradición industrialista que tuvo desde su creación y cuyos valores*** están vinculados con el hacer ***desde lo tecnológico y una búsqueda del bien común a partir de este hacer***, como ser la valorización de los recursos materiales (laboratorios) y los humanos (trabajo en equipo). La misma está siendo sostenida por una organización de ***tipo verticalista*** pero que en cuanto a las relaciones la perciben como sumamente "***cálida***" en el trato para con todos sus integrantes. Se ha detectado que en esta institución, tanto profesores como estudiantes, mantienen un fuerte compromiso con esta casa de altos estudios y una identidad profesional en común, cuyas características estarían relacionadas con cierta cohesión y colegiación. Otro aspecto tuvo que ver con l**a cultura institucional y los docentes (su formación como docente (carrera) y como ingeniero)**.

Aquí existió una coincidencia prácticamente plena acerca de cómo perciben los docentes la cultura institucional y sus funciones actuales para prepararse en el mundo de la industria a partir de la resolución de problemas desde lo científico - tecnológico. Se insiste en que existe entre ellos una mirada o racionalidad de tipo cognitiva instrumental pero que no deja de lado una racionalidad comunicativa con las necesidades sociales del mundo de hoy. Efectivamente en estos docentes prevalece su sentido práctico y sus valores pragmáticos en cuanto al abordaje del conocimiento, por su contacto directo con la realidad industrial, pero también (uno de ellos) se (y los) definió como "una cajita ordenadita" (estructurada y cerrada), "con una formación muy técnica" (sin una formación propia de las ciencias de la educación).

Es evidente aquí que existe e inciden de manera directa los círculos profesionales que controlan externamente la legitimación de los conocimientos y las habilidades propias de la profesión a través de las estructuras de las carreras, (grupos de investigación, de laboratorios) y también lo hacen las influencias externas dirigidas a preservar una cierta visión de la profesión y de las condiciones para ejercerla, como el colegio de profesionales. Y es allí en dichos ámbitos donde docentes y alumnos pueden ***compartir las creencias prevalecientes acerca de los problemas, la teoría, la metodología y las técnicas de investigación vinculadas al desarrollo tecnológico***. Los une un vocabulario común, con diferentes grados de desarrollo, de estructuración y de integración simbólica.

Ciertamente la docencia universitaria de la UTN - FRSF está atravesada, en palabras de Zabalza (2004:68), *por una red de múltiples entrecruzamientos, en un campo de tensiones entre el conocimiento, la educación, la ciencia, la política, la ética, el ejercicios de la profesión, la docencia, la técnica, la teoría y la práctica, entre otros.* Y que la tarea de los docentes universitarios se encuentra entre las más complejas de la sociedad contemporánea. Es por ello que se coincide con diferentes autores en que al momento de evaluar la actividad docente, debe necesariamente tenerse en cuenta esta *doble construcción de identidad particular situada en un tiempo y en un espacio delimitado por circunstancias internas propias de cada institución y externas a ella y que la condicionan fuertemente, como el caso de estos procesos de evaluación y acreditación*.

Entre las nuevas vinculaciones de esta institución, en el seno de la globalización, se cuentan las que mantiene con el mercado, los gobiernos y las demandas de la sociedad. En cuanto a los requerimientos que se realizan a la producción de conocimiento académico (investigación), los mismos están condicionados por las posibilidades de financiamiento externo de tales procesos, la diversificación de la oferta académica debido a la creciente demanda (tales como las tecnicaturas) y masificación del alumnado universitario, que se ha ido incrementando estos últimos años. Por todo ello, se sostiene en que cuando se realizó el proceso de evaluación de carreras, no fueron suficientemente tenidas en cuenta por los pares evaluadores, por lo que esta cuestión repercutió notablemente en los dictámenes finales y, por ende, en la mirada de los docentes que llevaron adelante los diferentes procesos de evaluación y acreditación de carreras de ingeniería en la UTN - FRSF. Otro aspecto vinculado a la cultura institucional estuvo relacionado con la relación con los alumnos/egresados, en cuanto al fuerte sentido de pertenencia, el seguimiento y acompañamiento del alumnado en sus procesos de aprendizajes, la conformación de grupos humanos que perduran en el tiempo como producto de la labor de todos los integrantes de la facultad.

Por lo que se valora la capacidad de definir las diferentes situaciones de la vida académica entre sus integrantes, a través de, por ejemplo la utilización de un mismo tipo de discurso para cada situación. Se observaron, por las respuestas emitidas, que esta comunidad disciplinar es convergente y con redes tupidas en las que mantienen valores comunes en cuanto a los juicios de calidad que comparten y, sobre todo, la conciencia de pertenecer a una tradición única en el país.

Como, también se mencionó la preocupación por modernizar la institución (y el sistema) se expresa a través del reconocimiento de prioridades tales como la vinculación con el medio empresarial y el sector productivo, y el logro de una mayor licencia de parte de los investigadores. Estos cambios en los lineamientos de políticas se fijan en junio de 1995 y consisten en:

a) la institucionalización de la gestión;

b) la transferencia de los resultados de la investigación hacia el sector productivo;

c) la promoción de relaciones interinstitucionales con organismos públicos y privado;

d) el aliento a la vinculación interregional e internacional productiva de bienes y servicios, con un requerimiento específico emanado de alguno de los mismos.

Un cuarto aspecto mencionado y vinculado a la cultura institucional fue la dimensión curricular – organizacional, específicamente vinculado a la función de investigación debido a que los docentes sostienen que no se fijan líneas de políticas prioritarias en investigación desde Rectorado. Para lo cual se pudo constar que efectivamente sí existen las mismas: vinculación con el medio empresarial y el sector productivo y el logro de una mayor licencia de parte de los investigadores.

En la estructura social de UTN - FRSF y por los relatos y creencias compartidos por las autoridades y docentes, se ha detectado que ellos pueden definirse en relación a ***quiénes son, qué hacen, por qué lo hacen***. Y que existen ***subculturas*** con diferentes particularidades en los diferentes ámbitos de trabajo académico (como lo es el caso de cada departamento de ingeniería, especialmente el de Materias Básicas que ha sido el que más se ha mencionado)

En suma, es evidente que como lo indicara Zabalza (2005:78) "nadie puede entender adecuadamente lo que sucede en las Universidades y mucho menos puede pretender hacer propuestas válidas para su mejora sin considerar cómo están organizadas y funcionan." Y que como institución universitaria tiene una ***organización*** "con un sistema abierto, cuyos miembros establecen redes de relaciones mutuas y como agentes (generadores y actores) que tienen un cierto nivel de autonomía en el seno de la organización".

En este sentido es que se insiste con que el organigrama o el Estatuto en el caso de UTN, implica la existencia de una estructura, y que **dicha estructura es jerárquica**, que dependerá de las características de la institución que ha de formalizarse en una estructura interna (estratos y niveles que definen funciones y relaciones en los diferentes niveles, prescribiendo reglas de interacción entre la organización y el ambiente externo, que restringe tanto las relaciones como las actividades). Asimismo está claro por qué el ambiente organizativo influyó directamente en el **desarrollo profesional de los docentes,** a través de elementos como*: la legislación, el estilo de dirección y gestión de la institución, la confianza social, las expectativas sociales que se generan con respecto a la Universidad y los objetivos que debe cumplir.*

Se aclara que, como lo postulara Becher (2002), no existen, al menos en esta institución, "culturas" propias en las diferentes disciplinas, ya que no se han manifestado evidencias de una gran diversidad en cuanto a creencias y valores, reglas de actuación y de valoración, así como formas de reconocimiento y

legitimidad, debido a las coincidencias de respuesta en los diferentes actores (autoridades y docentes en general). Pero sí, como mencionara Burton Clark (1983), podría tratarse de **un tejido flojo** de la organización académica en cuanto a que es una institución cuyos rasgos básicos de diferenciación, primordialmente, son los de tipo disciplinar: física, análisis matemático, química, álgebra y sus principales especializaciones.

En cuanto a las ***actitudes relacionadas con el desempeño profesional docente,*** se ha detectado que existen factores ***positivos*** de su desempeño que pudieron haber influido en los procesos/resultados de evaluación y acreditación universitaria, en las carreras en las que habían participado. En cuanto a las ***creencias*** que tienen en relación a su desempeño y los resultados de la evaluación y acreditación de carreras, creen que se debió al nivel de evaluación de los exámenes, los trabajos de los laboratorios y las propuestas pedagógicas que había allí, los materiales (libros y textos) que los docentes realizaron y editaron para las respectivas materias. Como así también, el conocimiento de la problemática de los alumnos en los primeros años de la Universidad y la posibilidad de realizar una política claramente orientada hacia el bienestar estudiantil. Además, de la sólida formación disciplinar que los docentes tienen respecto del conocimiento que ellos transmiten a los alumnos y de la posibilidad que tienen de interactuar con problemas cotidianos de las industrias y, a partir de estos, pueden llevar adelante procesos propios de enseñanza y del aprendizaje. Otro factor tuvo que ver con la posibilidad de contar con recursos humanos y materiales que profundizan y enriquecen las relaciones humanas entre docentes y alumnos.

Respecto de *los* ***factores negativos*** de su desempeño profesional docente que influyeron en los resultados de evaluación y acreditación de las carreras, creen que por los requerimientos de CONEAU se ha perdido el equilibrio que UTN tiene desde su creación en sus fundamentos con los perfiles profesionales requeridos por el mundo actual.

En cuanto a **las creencias que tienen los docentes de la UTN – FRSF sobre la evaluación de la Docencia Universitaria**, se detectaron las siguientes: creen que la función de enseñanza en la docencia es la principal función institucional; que el desarrollo profesional es una apuesta a la formación permanente y al consecuente desarrollo profesional docente a través de la creación y realización de carreras de postgrados para sus docentes (y otros); y la creencia de que la evaluación de la docencia debe ser una actividad cotidiana de la enseñanza.

Los docentes creen que en las carreras de ingeniería de UTNN – FRSF, la motivación principal está vinculada a la industria, a lo que se puede agregar también, su desarrollo tecnológico; que lo salarios iniciales son tanto más atractivos que las perspectivas financieras de un doctorando; que muy pocos graduados se ven tentados a permanecer en la universidad. Esta situación no se ha podido constatar, sin embargo, los docentes entrevistados realizan perfeccionamiento de posgrado. Sumado a esto es de destacar que el ingreso a los cargos de los departamentos de ingeniería se limita en gran parte, a aquellos ingenieros en actividad profesional que luego se inclinan a la vida académica y, efectivamente, esto ocurre porque desde la creación de la Universidad éste fue el requisito para ejercer la docencia.

Ahora bien, respecto de aquellos **aspectos considerados como relevantes para el buen desempeño de su trabajo académico** los docentes hicieron hincapié en *la vocación docente*, los conocimientos que demuestran los docentes (profundidad actualización disciplinar y pedagógica), la vinculación con el mundo social, político, económico y ético del quehacer profesional del ingeniero; la actualización profesional y el desarrollo de procesos de investigación en su carrera docente y la posibilidad de transmitir la experiencia profesional del ingeniero a través de las diferentes asignaturas. Como así también poder contar con el interés y la participación del alumnado de las diferentes carreras en las diversas clases que se dictan, teniendo en cuenta los conocimientos previos que éstos tienen sobre el contenido a trabajar.

Por todo lo expuesto, se ha podido ***identificar algunas de las características que definen el trabajo académico del profesor de la UTN – FRSF, en cuanto al grado de vinculación con la docencia y la investigación.*** Se destacan alguna de estas características:

1- Vinculadas con el tratamiento del conocimiento: los profesores promueven un tipo de aprendizaje que los haga merecedores de prestigio en la comunidad académica. Conocen bien los contenidos de la materia que dictan y sus vinculaciones con otros de la carrera. Por eso, la insistencia de ellos en que "tengan un equilibrio entre la síntesis teórica y práctica" desde primer año con las materias integradoras y finalmente la Práctica Supervisada en la industria del último año. Pueden traer a clases sus propios dilemas, sus afanes, sus éxitos y fracasos, tanto como alumnos como profesionales. Pero también con esta concepción, coexisten tradiciones pedagógicas muy fuertemente arraigadas, vinculadas

con el desarrollo del conocimiento práctico, lo que implica una concepción de la enseñanza desde una visión académico – enciclopedista.

2- Vinculadas con las relaciones que tienen con el alumnado: tienen una fuerte y persistente influencia en sus estudiantes (en lo que hace a los resultados duraderos de aprendizaje).

3- Vinculadas con el trabajo académico entre docentes: buscan sentirse entendidos por otros pares, por ser ésta una necesidad afectiva propia de esta profesión (esto se evidenció en la cantidad de reuniones académicas y de camaradería). Se ha podido constatar que efectivamente no todos tienen los mismos posicionamientos respecto de la docencia, la ciencia y la tecnología, como así también fue evidente que realizan tareas comunes y otras que son propias de su función, sin que ello amerite diferencias interpersonales al respecto.

4- Vinculadas con el trabajo académico y las características propias de UTN: Esta universidad no tiende a estandarizarse justamente porque trata de mantener y defender sus elementos diferenciadores. No obstante estos procesos de evaluación y acreditación de carrera fueron sumamente movilizadores en cuanto a que los docentes fueron capaces de dialogar, contrastar opiniones, enriquecerse con las opiniones de otros (en este caso técnicos y pares evaluadores), revisando o no sus propias creencias. Produciendo incluso mejoras entre la primera y la segunda convocatoria. Los docentes entrevistados cuentan con una vasta y sólida formación en lo que hace a su propia experiencia dentro del proyecto institucional y social de UTN - FRSF.

Por todo lo expuesto no parece que el uso que se le pueda dar a este tipo de evaluación de carreras sea de control administrativo y /o que sirva para solamente premiar (por ejemplo a través de PROMEI) o castigar a los "buenos docentes", por medio de una compensación de su salario (caso del Programa de Incentivo Docente). Por lo que se sostiene la idea de que la valorización del desempeño docente no sea solamente desde una perspectiva proceso – producto.

5- Vinculadas a las características propias de los docentes de UTN - FRSF, desde la ***dimensión profesional*** (señaladas por Zabalza, 2005) se considera que existe entre los entrevistados una sólida conformación de su *identidad profesional, r*econocen que sus *funciones* son de investigación, docencia y extensión, pero no así de gestión. Entienden y sostienen que ser un buen investigador no implica ser un buen docente necesariamente; y conocen y practican el *bussiness* (financiamiento, asesorías, consultorías y servicios a terceros para la obtención de fondos). Mantienen a través de las diferentes funciones que desempeñan las relaciones institucionales (relación con otras universidades y organismos en foros, empresas instituciones que refuercen el carácter teórico práctico de su formación).

Entre los nuevos parámetros de profesionalidad que se pudo detectar detectar se encuentran: el trabajo en equipo y cooperación, orientación al mundo del empleo prioritariamente (no al de la investigación básica) y de la recuperación de la dimensión ética profesional. Desde Zabalza:

Dimensión ***personal***: la satisfacción personal y profesional por la carrera docente fue uno de los aspectos que más se evidenciaron en esta pregunta, por el grado de satisfacción que el trabajo asignado le significa en relación a la satisfacción de sus expectativas personales.

Dimensión ***laboral***: "la formación no debe estar orientada sólo al desarrollo y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades para afrontar y resolver mejor los problemas de la docencia universitaria, sino también a posibilitar que los sujetos que la realizan crezcan en la propia institución (mejoren su *status*, su nivel, su salario, etc.)."

Ahora también fue necesario realizar una ***caracterización del proceso de enseñanza de las carreras de ingeniería de la UTN – FRSF*** para lo cual se ha podido detectar que en la mayoría de la respuestas los docentes respondieron que el proceso de enseñanza en las carreras de ingeniería en su mayoría comprendía el desarrollo de la teoría y la aplicación práctica a posteriori. Por lo que el modelo pedagógico que prevalecía era el de *transmisión*.

Con respecto a las clases, sobre todo en el área de materias básica, las mismas eran *magistrales y enciclopedistas*. Pero también se mencionaron la realización de seminarios, trabajos de campo, talleres integradores, trabajos en los laboratorios y las prácticas profesionales supervisadas y las prácticas profesionales supervisadas. Sobre ésta última práctica, los docentes consideraron que el principal aporte que la UTN hizo en el Diseño Curricular fue el de incorporar un ***tronco integrador*** que, para los entrevistados, posibilita a los alumnos tener una preparación de avanzada, y que fue considerada como *inédita* en el país.

Paradójicamente, a lo que sostiene Blume, un autor mencionado por Becher (2001:186), según el

cual la dinámica intelectualizante lleva a más autonomía, más instrucción práctica y más requerimientos para el ingreso; la propuesta del Diseño Curricular de UTN propone basarse equilibradamente entre la teoría y la práctica desde primer año. En cuanto a este último proceso, se sostiene que para estos docentes la principal función del proceso de aprendizaje es la de *transmitirle al alumno cuál es la función del ingeniero, el abordaje de los problemas propios de la ingeniería a partir de la utilización de un modelo físico - matemático en función de las tecnología aplicadas o* básicas para resolverlo.

Para lo cual, se podría intensificar la articulación Docencia- Investigación en la UTN - FRSF "... el hecho de que la investigación pase a formar parte decisiva de la vida académica - sugiere Castorina (en Díaz Barriga, 1992:40) - permite a los docentes vislumbrar una salida respecto a la enseñanza clásica, en una facultad como se ha dicho profesionalista, del texto, de la repetición y la clase magistral. (...) puede afirmarse que ninguna disciplina se puede enseñar hoy en la universidad sólo en los términos de una transmisión de contenidos". Se considera que el proceso de aprendizaje debe necesariamente incluir los métodos y procedimientos que condujeron al estado actual de la disciplina.

Por esto es que este tipo de prácticas pedagógicas pueden revertirse con un docente ***investigador de su propia práctica***, tanto en lo profesional como en el ejercicio de la docencia. Entonces así, en las clases se podría destinar tiempo para transitar por los obstáculos, conflictos y crisis que llevaron a la formación de hipótesis o teorías no podrán comprender su estado relativamente terminal, como así también la indagación, en la que se parta de un cierto número de interrogantes y cuestionamientos en relación con los temas que enseña; dado que es ante la formulación de preguntas cuando el alumno aprende.

Según los aportes de Perrenoud (2004:69-85) se considera que esta institución universitaria enriquece y transmite el ***saber de referencia*** (el que hay que transmitir) con pertinencia, pero que el ***saber pedagógico y didáctico*** (el saber que hay que enseñar) debería de poder profundizarse aún más. Ahora bien, también es de destacar que existe una articulación importante en cuanto a aquellos saberes sabios y aquellos prácticos o saberes de acción que son denominados ***saberes de la experiencia*** (ingenieros en ejercicio de la profesión). Para lo cual, debería de poder fortalecerse el "lugar a los saberes descriptivos, procedimentales y condicionales en relación con las actuaciones profesionales y las competencias de los enseñantes y, en especial, a propósito de las dimensiones reflexivas de la práctica", según los aportes de este autor. Por lo tanto, se acuerda totalmente en que la *profesionalización del enseñante* debe estar orientada hacia la formación de una capacidad para *capitalizar la experiencia a partir de la reflexión sobre su práctica, para reestructurarla.*

También se considera oportuno en este sentido, retomar los aportes de Zambrano Leal (2005:51-68) quien considera que el profesor es poseedor de tres tipos de saberes que están configurados por la práctica, el tiempo y la experiencia escolar y de vida. Para poder así entender cómo tres interrogantes interpelan y anidan "gran parte del ser del docente, su identidad, la especificidad de su profesión, el ejercicio de la práctica y la vocación de poder invisible que lo caracteriza y que actúa sin que se le pueda observar."

a) El saber de la ***disciplina:*** *¿qué sé?* Por eso resulta vital que el docente reflexione sobre lo que conoce porque así se dice qué sabe.

b) El saber ***pedagógico*** *¿cómo comunico lo que sé?* Para conocer aquel saber que acompañó el transcurso y devenir de la experiencia de transmisión del saber disciplinar.

c) El saber ***académico*** ¿cómo me transformo con lo que sé? Este tipo de saber pudo ser detectado en profundidad en los diferentes decires de los docentes, porque han podido expresar con cierta actitud donde lo que piensan y ven en la cotidianidad de sus prácticas. Este saber debe ir constituyéndose como un valioso recurso de saber y de conocimiento pedagógico, porque si bien se han observado actitudes y compromiso del profesor respecto del pensamiento, sus niveles de intelectualidad, no se puede decir lo mismo acerca de la convicción para transformar sus prácticas.

Conclusiones

Respecto de a las modificaciones producidas en el ámbito del trabajo académico y del ejercicio de la docencia a partir de estos procesos de evaluación y acreditación, se pudo detectar: la expansión de las funciones y el incremento del número de docentes del nivel que intercalan la docencia con el ejercicio de su profesión, como ingenieros y dentro las funciones propias del trabajo académico. Pero, a su vez, persiste cierta *atomización* de las relaciones de utilidad basándose en los docentes – investigadores y sus propios contactos con el mercado de conocimiento regional; esto estaría directamente vinculado a la

relación entre los actores de la universidad, las industrias y empresas. Esta integración de la universidad al mundo empresarial por ende ha redefinido el trabajo académico de los docentes, a través de la definición de las líneas o tipos de investigación a partir del presupuesto otorgado por estas corporaciones, y cuyo financiamiento está siendo condicionado por el rendimiento, la competencia profesional y la producción del conocimiento que el mundo empresarial podría estar demandando a la universidad. Todo esto podría terminar desencadenándose en un *modelo de universidad de tipo gerencial y emprendedor*. Para ello, se debe sostener que la educación superior es un *derecho humano y bien público social* y le corresponde al Estado Nacional el deber de garantizarlo a través de políticas nacionales que permitan el acceso a ella como un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas, para que la educación superior no termine concibiéndose como *servicio público*.

Ahora bien, entre las principales *tensiones* provocadas por los procesos de evaluación y acreditación de la UTN – FRSF, ésta no estaría vinculada precisamente (y en la actualidad) con los instrumentos de evaluación. Fue posible conocer que en la re-acreditación de las carreras de ingeniería mecánica, civil y eléctrica y sobre todo en la carrera de ingeniería industrial, el acento estuvo puesto sobre los propósitos y las utilidades que la evaluación y la acreditación producen para la *mejora de la calidad de la unidad académica*; ya que el papel activo de esta comunidad académica en particular, se organizó en la segunda convocatoria, no solamente con vistas a producir los estándares requeridos, sino con la voluntad política institucional de esta universidad de evaluar a conciencia y de acreditar las carreras de grado investigadas.

Por lo tanto, a partir de la experiencia alcanzada por los actores entrevistados y sus decires, se pudo inferir que éstos coinciden en concebir estos procesos de evaluación como una instancia que les permitió interpretar, cambiar y mejorar los procesos de enseñanza (sus programas, planificación, entre otros) y les permitió reflexionar sobre la producción y transmisión del conocimiento que llevan a cabo a través de la investigación aplicada, pero con las objeciones que plantean al respecto. Sin duda, los procesos de evaluación y acreditación de carrera les permitieron mejorar la comprensión que éstos tienen sobre la institución en la cual se desempeñan, habiéndoles permitido estimular la reflexión sobre el sentido y significado de las tareas que realizan.

Es por ello que cuando se efectivizó la *acreditación* de las carreras investigadas (dictámenes finales), los docentes pudieron emitir juicios valorativos desde su *percepción* sobre éstos en relación a sus propios méritos por la obtención satisfactoria del conjunto de normas y Estándares Mínimos de buena Calidad establecidos por Ministerio de Educación de la Nación para llevar adelante un proceso de Enseñanza y Aprendizaje de calidad para la Formación de Profesionales.

Por otra parte, en cuanto a los procesos institucionales de diseño e implementación de la evaluación y acreditación de carreras de Ingeniería en la UTN-FRSF, existió una mirada de tipo impositiva por parte de los docentes sobre los primeros procesos de evaluación y acreditación (primera convocatoria). Esta percepción, que tuvieron la mayoría de los actores entrevistados vinculada con una percepción *parcial* de los actores sobre aquellas decisiones en las que no se habían sentido partícipes directos, finalmente se revirtió en el proceso de re-acreditación.

Mantienen además, una opinión desvalorizante sobre la mirada sesgada de los pares evaluadores (y por ende de los primeros dictámenes emitidos) respecto de la cultura institucional de UTN y sus características que la distinguen de otras Universidades Nacionales y que ellos sí conocen, consideran y valoran por el fuerte sentido de pertenencia que tuvieron como alumnos y que tienen como docentes de esta Casa de Altos Estudios. Pero, sin duda, fue la percepción particular y singular que cada docente tuvo (tiene) sobre estos procesos, lo que efectivamente dio el significado asignado y éste fue el que repercutió considerablemente en los tipos de compromisos, actividades y/o participación en general de cada uno de ellos.

Ahora bien, sobre los procesos de investigación que en esta institución se realizan resta por preguntar ¿cuál es la incidencia de estos procesos de investigación en los procesos de enseñanza? Frente a lo cual, y según las respuestas obtenidas, los docentes descreen sobre una incidencia directa y significativa de los procesos y resultados de las investigaciones que se realizan sobre los procesos de enseñanza. Más aún, perciben a la misma como impuesta o sujeta al criterio de cada docente o de acuerdos departamentales. No así, en cuanto a los procesos de investigación ***aplicada***, y sus aportes ***directos***, en los procesos de enseñanza que se desarrollan en los diferentes grupos de investigación y laboratorios. Para lo cual, resulta evidente que los procesos de investigación están relacionados directamente con la transferencia y servicios a terceros, y con los que los docentes denominan *investigación aplicada*. De allí se obtiene el mayor índice de financiamiento, es decir, a través de fuentes y métodos de financiamiento

suplementarios al denominado medular (que fuera otorgado fundamentalmente por el Estado). Por otro lado, se supo que algunos docentes entrevistados no realizan procesos de investigación pura y además, tampoco conocen en profundidad los procesos de investigación que realizan sus colegas. Ahora bien, también es de destacar uno de los peligros que se advierte de la creciente integración de la UTN -FRSF al mundo empresarial sobre el trabajo académico, estaría relacionado con la definición de líneas o tipos de investigación a partir del presupuesto otorgado desde la *privatización* y el *financiamiento* basado en el rendimiento y los resultados de los procesos de investigación.

Es posible decir que, en cuanto a la producción de conocimiento, el que se realiza mayoritariamente en UTN – FRSF es el MP2: por su producción contextualizada y con heterogeneidad de competencias y conocimientos de los participantes para solucionar el problema. Pero no se han detectado características propias de transdisciplinariedad, sí de la gestión del conocimiento en equipos por redes transformadas y articuladas a partir de dichas demandas, ya que los productores de conocimientos responden a la comunidad científica y las partes interesadas. Para lo cual queda el interrogante acerca de ¿qué y de qué manera el conocimiento producido en esta casa de altos estudios llega a la sociedad en general?

En cuanto a los procesos de investigación, aquí la ***influencia positiva*** estuvo vinculada (con la mejora del presupuesto) a la creación de grupos de investigación (porque fue uno de los estándares requeridos); la realización y edición de libros para diferentes asignaturas; el incremento de los proyectos de investigación a partir de la incorporación de algunos recursos humanos (pedagogos); como así también, el incremento de dedicaciones docentes (exclusivas) y la adquisición de equipamientos para los diferentes laboratorios (investigación aplicada), entre otros a partir del PROMEI. Otros docentes más esperanzados afirmaron que se está tratando de tener más gente en investigación, en la categorización dentro y fuera de la UTN (por ejemplo en CONICET).

Por lo tanto, se asume que dentro de las posibilidades presupuestarias, la UTN tendrá la posibilidad de continuar apoyando e incentivando a todos los proyectos de ***Investigación y Desarrollo***, basados en la excelencia que estén respaldados por requerimientos del medio (UTN; 1995). No obstante, se fijan los siguientes campos de aplicación prioritarios, aludiendo al hecho de que se trata de áreas que, a nivel internacional, requieren una atención preferencias: "aplicaciones espaciales, ciencia de los materiales, electrotécnica aplicada y microelectrónica, energía, explotación de recursos, ingeniería en software, preservación de medio ambiente, tecnología de alimentos, habitacional, de producción y telecomunicaciones."

Bibliografía

ANUEIS (2000) *La Educación Superior del Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México, D.F. Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior.

Araujo, Sonia (2003) *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Ediciones Al Margen. Bs. As. Pág., 43.

Arbisu, M. I (2004) *Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores*. Revista Mexicana de Investigación educativa. Vol 9. Número 23. Pág. 863 -890. Nota: investigación fue realizada en la Universidad Autónoma Metropolitana de México.

Bain, K. (2002) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia. Editorial PUV

Becher, T. (2001) *Tribus y Territorios académicos*. Ed. Gedisa. España. Pág. 16

Birgin, Braslawsky y Durchatzky (1992) *La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación.* (Comp.) Miño y Dávila.

Bleaiklie (2003) *Valores Académicos y Universidad como empresa corporativa* http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_USE_T-31.pdf

Boudieu, P. (1988) *Homo Académicus*. Stanford University Press, Stanford. California.

Brunner, J. J. (2005) *Tendencias recientes de la Educación Superior a Nivel Internacional. Marco para la discusión de procesos de aseguramiento de la calidad*. Universidad Adolfo Ibáñez – Chile.

Clark, B. (1983) *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen Universidad Futura Universidad Autónoma Metropolitana.

Clark, B. (1998) *Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en Educación Superior. Revista Perfiles educativos*. Vol. XX Número 81, México DF Centro e Estudios sobre Universidad UNAM

COMISION NACIONAL DE EVALUACION Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA: www.coneau.com

Jaramillo, I. (2003) *Hacia una Internacionalización de la Universidad con sentido propio*. Bogota D.C.

Krotsch, P. (2002) *La Universidad Cautiva. Legados, Marcas y Horizontes*. Ed. Al Margen. La Plata. Pag 152 a154.

Krotsh, P. (2001) "El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina", en Chiroleu, A. (comp.) (2001) *Repensando la Educación Superior*. UNR Editora. Rosario.

Krotsh, P. (2002) *La evaluación de la calidad en la Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto.* Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires. Universidad Nacional de La Plata.

Ley de Educación Superior Nº 24521 – Título IV

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Ed. GRAO. Pág. 87-102.

Plan Estratégico de la Universidad Tecnológica Nacional.

Zabalza, M. (2004) *La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Ed Nancea S.A. Madrid. Pág 23.

Zambrano Leal (2005) "Tres tipos de saber del profesor y competencias: Una relación compleja". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 7, Nº 5; Pág. 51-6

Eje 6

Organización del trabajo y sindicalismo docente

Coordinadora:
María Sormanni

Abordajes del trabajo docente realizados desde las organizaciones sindicales. Trabajos de investigación y experiencias político-pedagógicas llevadas adelante por los sindicatos de docentes en los que se realizan aportes, estudios y problematizaciones de las distintas dimensiones del trabajo docente. Diversos modos de producción de conocimiento que se realizan y promueven desde las organizaciones gremiales para el análisis y la reflexión sobre el trabajo docente. Estudios que abarcan las principales herramientas de lucha de estas organizaciones en el proceso histórico de lucha por los derechos laborales: negociación colectiva, paritaria, etc. Análisis y descripciones sobre los conflictos docentes a lo largo de la historia…

El delegado y la lucha por la transformación del trabajo docente y la escuela

H. González [SUTEBA]

1.

La razón de ser de un sindicato -por lo menos como se la ha concebido históricamente desde la CTERA y el SUTEBA- tiene como objeto la defensa de los trabajadores.

Los trabajadores tienen que defenderse no sólo por posibles conflictos con empleadores que quieran recortarle o negarle derechos o salarios que le corresponden. Los trabajadores se defienden colectivamente organizados en un sindicato porque el conflicto está en la misma base de la relación con el empleador: su sometimiento a la condición de empleados asalariados. Una condición que está asentada, fundamentalmente, en el poder del empleador para determinar el sentido del trabajo, para apropiarse del producto del trabajo y para ejercer el control sobre el proceso de trabajo. Por consiguiente, la defensa de los trabajadores no es sólo la pelea con el empleador por mejores condiciones para el empleo asalariado. En términos estratégicos tiene que ser necesariamente una pelea por la transformación del trabajo, es decir por la re-apropiación, por parte del trabajador colectivo, del producto de su trabajo, del sentido de su trabajo y del control sobre su proceso de trabajo.

Esta pelea se da en muchos escenarios -la movilización en la calle, los espacios político-institucionales, el ámbito jurídico, los medios de comunicación, etc.- pero el escenario fundamental de la lucha por el trabajo es el puesto de trabajo.

Es el escenario fundamental porque es allí donde cotidianamente el trabajador vivencia el poder del empleador y a la vez tiene la posibilidad de disputar, en un cuerpo a cuerpo permanente con el empleador, algo del producto, del sentido y del control de su trabajo. Pero, fundamentalmente, porque es allí donde, por estar en relación con otros trabajadores que ocupan los otros puestos de trabajo, vivencia la potencialidad de lo colectivo y puede convertir, por la reflexión compartida con sus compañeros, esas vivencias en conciencia de su situación y en voluntad de cambiar la situación, y puede generar una acción colectiva de lucha para cambiarla.

Esto da cuenta del lugar crucial que tiene el delegado en la lucha sindical: el delegado está en el centro mismo de la escena donde los trabajadores libran la pelea fundamental por el trabajo. Está compartiendo la escena con sus compañeros trabajadores y este compartir con ellos la escena le habilita la posibilidad de incidir en la construcción de conciencia, de voluntad y de experiencia de lucha de sus compañeros.

Nadie dice que esto sea fácil. Menos en nuestro caso, en el sindicalismo docente, donde intentamos construir sindicatos que defiendan a los trabajadores de la educación organizando a un sector laboral al que le costó, y aún le cuesta, reconocerse como trabajador.

Este reconocerse como trabajador es el primer paso para poder empezar, en términos individuales, a construir conciencia y voluntad de lucha en cada compañero, y, en términos colectivos, para construir fuerza organizada que pelee por la re-apropiación del trabajo docente.

Lograr que el compañero docente se reconozca como trabajador es un primer paso, pero un paso enormemente grande y difícil porque implica horadar la densa trama de condicionamientos sociales, culturales e históricos con la que el poder hegemónico ha tratado siempre de escamotear de la conciencia de los docentes su condición de trabajador.

Esa densa trama de condicionamientos –que la teoría social crítica nombra como superestructura, ideología, hegemonía, dominación, etc.- no se rompe porque al compañero simplemente "le bajemos línea". Demanda complejos procesos de reflexión crítica y acción reflexionada.

En los sindicatos docentes tenemos la posibilidad de apelar a nuestro oficio, a nuestros propios saberes y experiencias del enseñar, para generar estrategias que involucren a los compañeros en situaciones de reflexión crítica y aprendizaje sobre su trabajo y su condición de trabajador. Es decir tenemos la posibilidad de desarrollar una verdadera didáctica de la formación político sindical de los docentes.

Una didáctica así, supone varias cuestiones a plantear.

En primer lugar disponer de conocimientos propios sobre nuestro hacer, sobre las escuelas, sobre la educación. Propios en el sentido de estar construidos desde la perspectiva del trabajo.

Difícilmente podamos reconocernos como trabajadores si el trabajo está invisibilizado en el discurso pedagógico hegemónico que habla de lo que sucede en las escuelas. Difícilmente podamos comprender la especificidad de nuestro trabajo si carecemos de categorías, de teorías, de conceptos para nombrar como trabajo lo que hacemos cotidianamente. Difícilmente podamos dimensionar el valor de lo que producimos con nuestro trabajo si quedamos encerrados en la concepción dominante que reduce el trabajo al empleo asalariado y a éste lo presenta, simplemente, como medio para "ganarse" la vida.

La clave de una formación político sindical que posibilite a un docente reconocerse como sujeto colectivo en la tarea de reapropiación del sentido, producto y control del trabajo es comenzar a mirar el mundo, todo lo que conforma el mundo humano -su dimensión material pero también el conocimiento, el arte, las formas organizativas, los valores, las sensibilidades, etc.- como producto del trabajo colectivo, y a comprender el papel central que tiene el trabajo humano en la génesis y dinámica de cada una de las cosas del mundo, entre ellas la educación, la escuela, la enseñanza.

Pero como planteaba Freire, las ideas por sí solas no transforman nada, necesitan estar encarnadas en una praxis. Es decir, en una unidad de acción reflexionada y reflexión llevada a la acción. De ahí que el conocimiento propio que necesitamos para esta didáctica especial no es un conocimiento que simplemente sirva para mirar, describir y analizar lo que hacemos como trabajo, tiene que ser, además, un conocimiento construido en la acción de luchar por transformar ese trabajo y con el objetivo de direccionar esa acción transformadora.

La transmisión de ese conocimiento -objeto de la didáctica que aquí se plantea- no puede darse, por lo tanto, sino en una praxis, en un involucramiento de los docentes en una acción de lucha, de transformación.

Este involucramiento reflexivo de nuestros compañeros docentes en alguna acción, por más pequeña que ella sea, que implique cuestionar o cambiar algo de lo dado de su trabajo en el aula, en la escuela, en la comunidad, tiene que ser, a la vez, objetivo de un proceso de formación político sindical y condición de posibilidad de ese proceso.

Para ayudar a pensar en los modos y las estrategias posibles que un delegado puede desplegar para avanzar hacia ese involucramiento, contamos con el rico legado freiriano acerca de la educación popular.

No es solamente porque un día o todos los días les "bajemos" un discurso muy armadito que vamos a poder incidir efectivamente en los compañeros. Tenemos que pensar en procesos largos, complejos, no lineales, que partan ineludiblemente del punto donde los compañeros están. Hace poco Raúl Castro urgía a los cuadros gubernamentales de Cuba a "mantener los pies y el oído pegados a la tierra" en relación a escuchar las opiniones de la población sobre las decisiones que se iban tomando. Es necesario escuchar a los compañeros, aunque, como decía Freire, haya que "*practicar una paciencia impaciente*". Hacer el esfuerzo de comprender desde dónde miran, piensan, sienten su trabajo y el mundo, para, desde ahí, ir encontrando los caminos y las argumentaciones que abran intersticios por donde problematizar las cosas.

Son procesos que requieren estar sustentados en una situación dialógica. En el sentido de lo que planteaba Freire cuando decía: "*Nadie educa a nadie; nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo*". En nuestro caso, mediatizados por los anhelos y las preocupaciones alrededor de los pibes, de las escuelas, del trabajo de enseñar, de nuestro futuro como comunidad, como nación, como continente.

Pero esa situación dialógica no es espontánea, el delegado tiene que construirla. Y así como nos sucede en el aula -donde sabemos que no hay posibilidad de que se dé un proceso de enseñanza y aprendizaje si no generamos un mínimo vínculo con y entre los alumnos- tampoco es posible pensar una situación dialógica con nuestros compañeros si no nos planteamos formas y estrategias para desarrollar entramados vinculares que habiliten alguna posibilidad de escucha, de intercambio de ideas, de debate, de compromiso compartido, de confianza personal y política. En esto, y más allá de las características y habilidades comunicativas personales, son herramientas fundamentales la preocupación, el compromiso y la consecuencia del delegado en la defensa de sus compañeros, la coherencia entre el accionar y lo que sostiene en el discurso, y, sobre todo, ser buen docente, estar comprometidos con la educación de nuestros alumnos, honrar aquella idea que estuvo en los comienzos del SUTEBA: el delegado es el mejor maestro.

Para llevar adelante esta formación de nuestros compañeros como trabajadores, necesitamos, entonces, construir conocimiento propio y transformador sobre nuestro trabajo, comprender la lógica desde

donde cada compañero piensa y acciona, generar situaciones de encuentro y diálogo con ellos, encontrar formas de involucrarlos en acciones de transformación. Pero todo esto sostenido en algo que ha sido central en la constitución de la agrupación Celeste y es también enseñanza fundamental de Freire: una profunda confianza en los compañeros, confianza en su capacidad para transformarse a ellos mismos y al mundo.

Sobre esta confianza se viene construyendo uno de los rasgos principales de esta organización político -sindical: su decidida vocación de poder. Por esa confianza en la potencia que los trabajadores docentes portan es que la Celeste se propone disputar la representación y la conducción de todos los trabajadores de la educación y no sólo la de los que considera -a priori- que les son afines política o ideológicamente.

2.

El escenario fundamental de la lucha por la transformación del trabajo docente está en el lugar de trabajo, en las escuelas, en los puestos de trabajo. Y el punto de condensación de esa pelea es la disputa por lo que, a falta de una mayor discusión conceptual, llamaríamos provisionalmente el contenido por el qué del trabajo docente- que es la educación.

Este contenido puede seguir siendo impuesto -como lo ha sido en nuestras sociedades latinoamericanas desde el comienzo de los sistemas educativos- como una educación reproductora y legitimadora del orden social existente; o podemos disputarlo como la reapropiación por parte de nuestros pueblos de una educación pública, popular y democrática desde la cual puedan convertirse en protagonistas de la transformación de sus sociedades.

Que la CTERA y el SUTEBA hayan planteado desde sus comienzos que la pelea por la educación de nuestro pueblo era consustancial con su lucha por los derechos de los trabajadores de la educación, es probablemente uno de los núcleos más potentes de la concepción político sindical que ha desarrollado.

Por supuesto, no ha sido tarea fácil legitimar ante la sociedad que un sindicato docente se proponga "tomar la educación en nuestras manos" como decía la consigna de lucha de SUTEBA en 1991. Tampoco ha sido fácil para la propia docencia reconocer que lo pedagógico es parte del campo de acción de una organización de los trabajadores de la educación -en tanto constituye la especificidad de su trabajo- confrontando con arraigadas concepciones profesionalistas que ven en esto una "contaminación" política de una supuesta neutra tarea de educar. Incluso tampoco ha resultado sencillo legitimar hacia el interior de la propia organización -históricamente constituida alrededor de las reivindicaciones laborales- que lo educativo es parte central del terreno de la confrontación.

Para esta disputa por el qué de nuestro trabajo aparece nuevamente como imprescindible el reconocimiento de los docentes de su condición de trabajadores.

Porque ese reconocimiento funda la posibilidad de una identificación de los trabajadores de la educación con los intereses del conjunto de los trabajadores y esto permite advertir, entonces, que nuestro trabajo tiene que ver con la realización de algo que el conjunto de los trabajadores reivindica y pelea como derecho, que es el derecho social a la educación.

Desde nuestra identificación como parte de la clase trabajadora, se asume que esa definición no puede ser un coto corporativo sino una construcción del campo popular basada en la estrecha vinculación de la escuela y el docente con su comunidad y con las problemáticas del conjunto de los trabajadores.

Una segunda cuestión, a tener en cuenta en la disputa del contenido de nuestro trabajo en el propio puesto de trabajo, es visualizar el sentido político de la enseñanza. Esta es otra de las concepciones potentes construidas en la lucha de CTERA desde sus comienzos.

Entender que enseñar supone siempre tomar decisiones políticas. El qué enseñar y el cómo enseñarlo no son determinaciones "técnicas" políticamente neutras. Seamos o no concientes de ello, cada decisión se toma desde una cierta visión del mundo, y porta una intencionalidad en relación a sus conflictos. Asumir el sentido político del trabajo de enseñar supone, entre otras cuestiones:

- desnaturalizar los contenidos de la enseñanza, que suelen ser reproducidos sin ningún tipo de análisis crítico;
- desmontar la supuesta "neutralidad" política e ideológica de todo contenido escolar y de toda práctica de enseñanza;
- interrogarnos críticamente acerca de cómo enseñar, de cuáles son los modos de producción que propiciamos, las relaciones que habilitamos;

●definir colectivamente nuestra intencionalidad sobre por qué y para qué enseñarlo.

La disputa por el sentido político de lo que enseñamos y por el sentido mismo de la educación es crucial para los trabajadores de la educación. Porque en la definición de esos sentidos está en juego el horizonte o los límites de la transformación de nuestro trabajo.

De ahí que SUTEBA ha ido desplegando una concepción de organización sindical que además de pensarse como herramienta organizativa y política para generar y sostener con fuerza organizada demandas colectivas por mejores condiciones de empleo, se construye también como ámbito donde los trabajadores docentes colectivamente producen herramientas conceptuales y propuestas alternativas para disputar la transformación del trabajo, de las escuelas y de la educación.

La organización sindical se abre en múltiples y diversos espacios donde los docentes intercambian sus experiencias, reflexionan sus prácticas, se nutren con otras perspectivas y producen conocimiento sobre su trabajo, potenciando la interrelación entre lo pedagógico, lo laboral y lo político; entre las aulas, las instituciones y las comunidades.

Espacios de formación solidaria, fundamentada ésta no en valores mercantilistas sino en valores contrapuestos al modelo dominante: solidaridad, intercambio, compartir. Donde el docente no consume capacitación ni vende su conocimiento, sino que, en la interacción con sus compañeros, produce su formación y la del conjunto. Una formación no meramente técnica o instrumental sino orientada a la constitución de los trabajadores de la educación en sujeto político colectivo que participa en la construcción de lo público, popular y democrático de la escuela.

La construcción de la educación pública, popular y democrática por la que el SUTEBA viene luchando se materializa cada día en cada pequeña acción que cada trabajador docente realiza en su puesto de trabajo, en cada aula, en cada escuela, en cada comunidad. Pero no aislado en su puesto de trabajo sino imbricado en una acción colectiva definida por el colectivo.

Por eso, también aquí, en esta disputa por la educación, el lugar del delegado es crucial, motorizando en sus escuelas el debate y la definición colectiva del sentido político-pedagógico de los proyectos áulicos e institucionales, e impulsando a sus compañeros a la activa participación en los espacios de formación y producción pedagógica del sindicato.

3.

Finalmente otra convicción, enraizada en CTERA desde sus comienzos, es que la lucha por defender los derechos de los trabajadores no puede estar escindida de una lucha social más amplia por un modelo de sociedad y de país que contenga y garantice la plena realización de esos derechos.

La posibilidad de que los docentes nos re-apropiemos colectivamente de nuestro trabajo docente no va a poder darse al margen de un proceso de transformación del trabajo en general. Y para ese proceso de lucha no basta con la fuerza laboral docente organizada, es necesario construir fuerza social organizada, poder social.

Es por esta perspectiva amplia de la lucha que es aún más importante y estratégica la disputa por el contenido de nuestro trabajo y por la escuela pública. Porque una escuela pública en tanto sea efectivamente inclusora de los sectores populares, en tanto sea efectivamente popular en su contenido y en tanto sea efectivamente democrática en sus relaciones se constituye en un ámbito estratégico que tenemos los trabajadores de la educación para la construcción de esa fuerza social y popular organizada que va a pelear por la transformación del trabajo, no sólo del trabajo docente sino de todo el trabajo social.

De ahí el abanico de acciones en que se ha abierto la lucha del sindicato, que excede largamente las demandas laborales de los docentes y se articula con luchas populares por los derechos de los ciudadanos, en particular de los niños y adolescentes, como salud, alimentación, justicia, etc.

Y esto amplía y complejiza enormemente el lugar del delegado.

Nos llevó mucho tiempo a los docentes vernos como trabajadores y ver a la escuela como lugar de trabajo. Y en este logro seguramente mucho ha tenido que ver la figura del delegado.

Pero necesitamos ahora avanzar un poco más y concebir la institución educativa como espacio político social de trabajo, como uno de los espacios donde se produce algo fundamental de la vida de una sociedad como es la transmisión sistemática de la cultura humana; transmisión que se da a partir de procesos de trabajo que involucran a los docentes, pero también a los alumnos, a los no docentes, a las familias, a las organizaciones de la comunidad, al propio sindicato docente.

Ese espacio, a través de esos procesos de trabajo, puede seguir reproduciendo las concepciones, formas y valores que sobre el trabajo imponen los sectores de poder dominantes. O podemos disputarlo en un sentido transformador, como un espacio donde los sujetos sociales, todos los sujetos que en ella participamos, nos apropiemos protagónicamente de nuestro trabajo, y desde esa re-apropiación podamos generar formas y valores que aporten a una nueva concepción y una nueva cultura del trabajo que transforme de raíz la sociedad.

Profesionalistas y sindicalistas: una disputa histórica por la configuración identitaria en el campo de la docencia

Federico Tálamo (FHAyCS-UADER / AGMER) – Entre Ríos – federicotalamo@gmail.com
Fernanda Pepey (FHAyCS-UADER / AGMER) – Entre Ríos – fer_pepey@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo pretende explorar la histórica tensión entre las tendencias profesionalista y sindicalista en el seno de las organizaciones docentes, dando cuenta de las particularidades específicas de cada una, la evolución que han experimentado en diversas épocas y su relación con la condición social del colectivo docente como actor clave dentro del escenario político, penetrando en las nociones de profesionalización y proletarización como elementos esenciales para su estudio. A su vez, se propone una reflexión a partir de un caso concreto en el marco de una experiencia formativa de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos.

Abrstract

This paper aims to explore the historical tension between professionalist and syndicalist trends within the teachers organizations, describing the specific particularities of each one, the evolution experienced in some period and its relation to social status of the teachers group as an essential actor in the political scene, penetrating on the notions of professionalization and proletarianization as necessary elements for it's study. In turn, it proposes a reflection from a specific case contained by a formative experience of the Asociación Gremial del Magisterio de Entre Rios.

Palabras clave

Profesionalismo; sindicalismo; trabajadores de la educación; campo sindical docente.

Sobre las corrientes profesionalista y sindicalista como concepciones ideológicas contrapuestas

Empleamos los términos *profesionalistas* y *sindicalistas* para referirnos a posturas históricamente construidas y desarrolladas, así como también a quienes las han impulsado, con relación a la configuración social del docente y la manera en que éste debe organizarse. Es posible también hablar de *asociacionistas* y *gremialistas*, respectivamente, aunque dichos términos pueden suscitar confusiones semánticas, razón por la cual se opta por los consignados inicialmente.

Al focalizar en la idea de profesionalización, resulta necesario aclarar previamente el sentido que se le otorgará a dicho término, dado que ésta puede indistintamente ser concebido como: *a)* un "proceso formativo mediante el cual un individuo adquiere las herramientas 'científico-técnicas' en instituciones acreditadas ante la sociedad para ello"; *b)* un "proceso mediante el cual las personas aprenden la cultura de una determinada profesión, (...) mediante el ejercicio práctico y en contacto directo con otras personas que la poseen"; o *c)* un "mecanismo para mejorar las condiciones de valoración de una actividad profesional que ha perdido posicionamiento social, económico y científico"[1]. Es a ésta última noción a la que nos referimos al hablar de una *ideología profesionalista*.

Siguiendo a Martín-Moreno:

> *"Cuando las características del modelo de profesionalidad (...) son asumidas por los profesionales para justificar sus diferencias y privilegios o para legitimar sus intereses y sus deseos de movilidad, podemos hablar de profesionalismo como ideología [...]"*[2].

En el campo sindical docente, recuperando lo anterior, para Vázquez y Balduzzi estamos aludiendo a "un modo de concebir la actividad docente que enfatiza los aspectos técnicos del desempeño laboral y centra las reivindicaciones en demandas sectoriales específicas y en la cualificación de la propia tarea"[3], es decir, un posicionamiento relativamente corporativo frente a la realidad laboral del colectivo.

Los autores mencionan de manera sintética algunas de sus características más distintivas:

> *"Esta concepción tiende a compartir una visión jerárquica de la sociedad, y los colegios o asociaciones luchan por lograr, mejorar o mantener la posición social del sector que representan. Suelen resultar funcionales a modelos de fuerte diferenciación social y están atravesados por la dicotomía trabajo intelectual/trabajo manual, asumiendo la superioridad del primero por sobre el segundo. No son por tanto, un sector proclive a aliarse con el movimiento obrero."*[4]

Por otro lado, nos encontramos con lo que podemos definir como ideología *sindicalista*, es decir, aquel posicionamiento de quienes, pese a considerar al docente como una forma de profesional, fomentaban un rol "más claramente gremial, se asumían como organizaciones representativas de trabajadores y apuntaban a identificarse como sector de la clase trabajadora", postulando la necesidad de "regirse por la ley de asociaciones profesionales [de trabajadores]"[5] y de "obtener su correspondiente personería gremial"[6].

Según los autores:

> *"[los sindicatos más gremialistas] fueron evolucionando hacia formas de organización sindical que agruparan a todas las categorías de trabajadores de la educación, más allá de las diferencias que pudieran tener entre sí. Hacia fines de los años sesenta comenzaron a formular la necesidad de la creación de sindicatos únicos por provincia. En algunos casos dieron un paso más (...), impulsaron el ingreso de las organizaciones gremiales docentes en la CGT [...]"*[7].

La evolución de ambas tendencias en función del escenario histórico

Resulta importante destacar que la presencia y el predominio de cada una de las corrientes motivo de nuestro análisis no ha sido uniforme a lo largo de la historia del sindicalismo docente argentino. Para ilustrar esta cuestión pondremos el acento sobre las organizaciones que han protagonizado cada etapa, lo cual nos permitirá advertir los vaivenes que se produjeron en dicho sentido.

Gutiérrez señala una serie de circunstancias presentes en los años cincuenta, las cuales permiten prefigurar un cambio en la relación entre Estado y docencia. Tales circunstancias son: por un lado, "una serie de transformaciones en el escenario sindical docente [desaparecen y emergen determinadas organizaciones]", y por el otro, la constitución de "un cuerpo normativo [el Estatuto] que regula el vínculo laboral de los docentes con el Estado". Añade que "la década del cincuenta representa la culminación de un proceso donde se transformaron de manera sustantiva los objetos y espacios de diálogo, negociación y disputa entre Estado y docencia"[8].

Cabe señalar que en nuestro país surgen, entre fines de los cincuenta e inicios de los sesenta, algunas de las organizaciones de segundo grado[9] que durante los años subsiguientes ocuparían el epicentro de la trama sindical docente[10]. Tal es el caso de la CAMyP[11], la CCID[12], la UNE[13] y la FAGE[14], todas ellas de orientación mayormente profesionalista, así como el CUDAG[15], que representaba un agrupamiento de las anteriormente nombradas y cuyo principal propósito era defender el Estatuto. Por su parte, la corriente de sindicalización encontraría en la CGERA[16], surgida ya durante la dictadura de Onganía y encabezada por Isauro Arancibia[17], su primera organización con alcance nacional. A partir de allí se producirá una paulatina convergencia de las organizaciones en torno a la orientación sindicalista.

En relación con este punto, nos interesa remarcar la importancia de los años sesenta como escenario clave para la configuración identitaria de las organizaciones docentes. Para ello, partimos de un par de hipótesis de trabajo que nos permiten identificar en esta etapa un punto de inflexión.

Por un lado, el origen de clase media de los docentes[18], su función social como intelectuales de la burocracia del Estado burgués y la identificación en el imaginario como *apóstoles de la civilización* (Ascolani, 1999) permiten comprender la razón por la cual la ideología profesionalista fue casi hegemónica hasta mediados del siglo XX. Por otro lado, las transformaciones en el seno de las organizaciones de trabajadores, producto de la impronta que dejó al país el primer gobierno peronista y el estado de convulsión social, política y económica que arrojaron los sucesivos gobiernos de facto –o constitucionales pero con tutela militar–, cuestión que nos atrevemos a considerar como una de las causas fundamentales del viraje más sindical que tuvieron las organizaciones entre los años sesenta y setenta (Tálamo, 2013)[19].

A su vez, no es menor la relevancia de las sucesivas reformas educativas posteriores al peronismo que tuvieron lugar en el perído señalado, todas ellas de carácter descentralizador y con efectos sobre la pauperización en las condiciones de vida de los docentes. Considerando la reforma de la *Libertadora*, la de Onganía a fines de los sesenta y la de la última dictadura en 1978, hacemos foco en la segunda de ellas por su carácter eminentemente estructural (De Luca, 2006), así como también por su contemporaneidad con las transformaciones más significativas en el campo sindical docente previo a la unidad gestada en 1973 (Vázquez y Balduzzi, 2000).

El docente como intelectual asalariado dentro de la estructura social

Consideramos importante aquí, para poder abordar el lugar –y la evolución– de los docentes en el marco de la compleja estructura social, recuperar algunos de los elementos presentes en la teoría de la proletarización[20]. En líneas generales, en ella se sostiene la tesis de que los docentes han venido experimentando un proceso de pauperización en sus condiciones materiales y en la relación con el Estado, lo cual deriva en una paulatina desaparición de las diferencias esenciales entre el colectivo docente y el resto de la clase trabajadora[21], aunque algunos autores son más moderados y plantean que lo que se produce es un acercamiento pero con contradicciones que se mantienen[22].

Sin embargo, al profundizar sobre una conceptualización más fina de dicho proceso, es posible en primer término precisar que proletarización y pauperización son cuestiones diferentes. Mientras que la pauperización está caracterizada por el creciente empobrecimiento del docente –a tono con el resto de la clase trabajadora– y los consecuentes efectos que ello tiene sobre sus condiciones de vida, la proletarización constituye una asimilación del docente como parte del proletariado, es decir, de quienes venden su fuerza de trabajo y se hallan desprovistos de un genuino control sobre su proceso *productivo* –que en este caso es de carácter cultural e intelectual–.

Luego de esto advertimos que la referida proletarización concibe dos dimensiones: una *técnica* y otra *ideológica*. En el párrafo anterior hacíamos referencia a la proletarización técnica, esto es, la pérdida de control sobre el proceso de trabajo en sí mismo, mientras que la proletarización ideológica implicaría una ausencia de control –y conciencia– sobre los fines sociales que dicho trabajo persigue. Con respecto a esto último, Donaire (2009) señala que no es el caso de los docentes en la Argentina, ya que el modelo predominante de organización sindical que han desarrollado y las estrategias de lucha encaradas –sobre todo durante el último medio siglo– dan cuenta de lo contrario. Los docentes argentinos, parafraseando al autor, han perdido en lo respectivo a su ubicación en la estructura social pero han ganado en términos ideológicos.

Es por ello que resulta necesario continuar estudiando la dinámica por medio de la cual un colectivo docente que en algún momento se asimiló casi unánimemente como de clase media, hoy se concibe mayoritariamente como parte de la clase trabajadora. En tal sentido se encuentran orientadas las investigaciones de Donaire, quien además interpela el propio concepto de *clase media*, planteando que, aunque la identificación suele ser casi instintiva entre los docentes, ninguno de ellos –y generalmente muy pocos teóricos entre quienes los han ubicado allí– puede ofrecer una definición clara y concreta sobre la clase media[23].

Las cuestiones que aquí tratamos –aunque de manera muy sintética– contribuyen a una mirada más profunda y estructural sobre la importancia que han tenidon, a lo largo de las últimas décadas y en el marco de las disputas por las condiciones de trabajo, la identificación de clase de los docentes y la concepción predomiante hacia el interior del colectivo con respecto al modelo de organización sindical más efectiva para considerar la correlación de fuerzas en torno a la patronal.

La realidad del delegado gremial: el caso de una experiencia formativa con docentes de Entre Ríos

Luego de lo expuesto hasta ahí, forma parte de nuestro interés compartir el relato sobre una experiencia concreta que se halla estrechamente vinculada con nuestro tema, a partir de la cual esperamos se suscite la consecuente reflexión posterior.

Durante el presente año ha sido lanzado el Proyecto de Formación Sindical 2013-2014 de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos –AGMER–, planificado y ejecutado en el marco de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical que depende de la Comisión Directiva Central. Dicha capacitación, dirigida a delegados gremiales, congresales y miembros de las comisiones directivas de las seccionales y filiales, se ve acompañada por el ambicioso propósito de llegar a todos los departamentos de la provincia.

El tercero de los encuentros del taller, del que forma parte en calidad de capacitador uno de los autores del presente trabajo, tiene entre sus ejes de contenidos uno específicamente dedicado a las "tensiones, luchas y conquistas entre políticas educativas y el trabajo docente; disputas en el campo técnico laboral y el desarrollo del sindicalismo docente". Es en función de dicho eje que se ha diseñado una estrategia didáctica tendiente a esclarecer, mediante un simple y capcioso *juego*, la representación que los participantes en el taller tienen sobre el docente como actor social y lo que éste considera que debe ser –y hacer– su organización.

La actividad consite en suministrar al comienzo del encuentro una hoja, en la cual los participantes se encuentran con un conjunto de doce oraciones –que detallaremos más adelante–, de las cuales se solicita escoger las seis con las que el interesado se sienta más identificado. La mitad de dichas oraciones son representativas de ideas más orientadas hacia la ideología profesionalista, mientras que la otra mitad se vinculan con una mirada más sindicalista. El punto es que esto no se halla explicitado y que, más aún, las oraciones se presentan mezcladas. Con el deliberado propósito de que el posicionamiento del capacitador no influya sobre la elección de las oraciones –si es que ello fuera posible–, éstas han sido redactadas cuidando que su contenido resulte igualmente *sugestivo* para los participantes.

Posteriormente y durante el desarrollo del encuentro, el capacitador expone las características de cada uno de los modelos de sindicato y sus connotaciones político-ideológicas, así como también el recorrido histórico y los aspectos sociales que influyen sobre la percepción de clase y el imaginario de los docentes[24]. Sobre el final, se solicita a los participantes que revisen las oraciones escogidas al comienzo y socialicen las preferencias de manera grupal, sin que cualquier posible cambio de parecer incida sobre el resultado.

Esta actividad, donde se transita por la frontera entre lo que podría considerarse un juego didáctico y un experimento microsociológico, ha arrojado en los departamentos donde fue realizada resultados ciertamente sorpresivos. Partiendo los capacitadores de la suposición –prejuiciosa, cabe aclarar– de que los delegados gremiales, en promedio, manifestarían mayor afinidad con las expresiones típicas de la corriente profesionalista, concibiéndose como parte de una *clase media* disociada del resto del colectivo de trabajadores, esta experiencia ha demostrado hasta el momento que estaban equivocados. En efecto, los resultados vienen exhibiendo una realidad que, por cuanto resulta inesperada, es al mismo tiempo gratificante.

Las oraciones que forman parte de la actividad en cuestión, ya ordenadas según la corriente a la que representan, son presentadas a continuación.

Tendencia profesionalista

- Las consignas de las organizaciones docentes deben basarse en reclamos sectoriales, fundamentalmente la mejora en las condiciones específicas de los educadores.
- El desarrollo de las organizaciones docentes debe enfocarse en cuestiones técnicas vinculadas con su especialización profesional en el ámbito educativo.
- La actividad docente implica un tipo de trabajo intelectual que caracteriza al educador como parte de la clase media.
- Es necesario atender a las particularidades de cada nivel y modalidad del sistema educativo, siendo conveniente que existan organizaciones específicas para cada caso.
- El principal objetivo de las organizaciones docentes debe ser mejorar la educación y atender las problemáticas específicas del sistema educativo.
- El tipo de sujeto social más cercano a la identidad del docente es el profesional liberal, debido a su carrera y el alto nivel de formación intelectual.

Tendencia sindicalista

- Las consignas de las organizaciones docentes deben estar orientadas a demandas de clase, planteando estrategias en unidad con el resto de los trabajadores.
- El desarrollo de las organizaciones docentes debe considerar la formación política e ideológica del trabajador, en virtud de su rol como actor crítico de la sociedad.
- La explotación del docente como trabajador asalariado obliga a que éste se conciba como parte del movimiento obrero.
- Los docentes deben agruparse sin distinción de nivel o modalidad, siendo necesaria la existencia de

un sindicato único por provincia.

- El objetivo fundamental de las organizaciones docentes debe ser reivindicar los derechos laborales y atender las necesidades de los trabajadores.
- El tipo de sujeto social más cercano a la identidad del docente es el trabajador asalariado, dada su relación laboral con el Estado patronal.

Conclusiones

Como se ha podido advertir a lo largo de este trabajo, existe una variada gama de factores que influyen de manera directa e indirecta sobre la percepción de clase de los docentes y su identificación dentro de la compleja estructura social. Tales factores tienen distinto nivel de importancia conforme la mirada teórico-epistemológica desde la cual nos posicionemos, pudiendo ser tanto internos y cualitativos, es decir, inherentes a los propios docentes y su configuración subjetiva de la realidad y el sentido mismo que le atribuyen a su práctica; como externos y cuantitativos, haciendo foco en el modo en que las políticas económicas y normativas del Estado –y más aún, del propio sistema capitalista– repercuten de manera estructural y determinante sobre la posición social de los educadores. Consideramos que ni lo uno ni lo otro resulta suficiente por sí solo al momento de analizar y comprender la historia del colectivo docente, especialmente si nos situamos en torno al movimiento sindical del que ha sido partícipe.

Como podemos ver, un conjunto de elementos compuesto por los prejuicios basados en lo que consideramos el sentido común, la representación social de la docencia que nos resulta inherente y ciertos estudios provenientes del mundo académico, todo ello apuntaría de manera casi homogénea a considerar que la percepción de sí mismo que tiene el docente como trabajador de la educación, alejando de la ideología profesionalista, es un fenómeno mayormente restringido a la dirigencia sindical. Sin embargo, nuestra incipiente pero a la vez valiosa experiencia formativa nos viene demostrando que también los delegados de base, aquellos que constituyen los cimientos de la entidad sindical y que son elegidos por sus propios compañeros para que los representen, pueden desarrollar, aunque no siempre de manera consciente o deliberada, una ideología sindicalista perfectamente compatible con la corriente que se impusiera hace ya cuatro décadas en el Congreso de Huerta Grande[25], hito fundacional de la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Ha sido evidente en el presente trabajo, a su vez, la pretensión de realizar un abordaje sobre el tema que combine el rigor académico con la militancia ideológica. Esto se debe, fundamentalmente, a la naturaleza militante de sus autores, quienes a pesar de incorporar la impronta investigativa y focalizar sobre los aspectos más teórico-conceptuales, no reniegan del hecho de que todo estudio que tenga como objeto al movimiento sindical es, ya voluntaria o involuntariamente, ya de manera sincera o con pretensiones de –inexistente– neutralidad, un estudio con matices ideológicos.

Notas

1 CONTRERAS, José (2001), citado por CORNEJO SERRANO, Alex. Sindicalismo Docente y la profesionalización docente. *Akadèmeia* [revista digital]. Agosto 2012, volumen 3, número 1. [Fecha de consulta: 15 -07-2013], p. 51. Disponible en: http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2012/01/Akademeia-version-digital.pdf

2 Citado por SARRAMONA LÓPEZ, Jaume; NOGUERA ARROM, Joana; VERA VILA, Julio. ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de la Educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, 1992, número 10, p. 102.

3 VÁZQUEZ, Silvia; BALDUZZI, Juan. *De Apóstoles a Trabajadores: Luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" – CTERA, 2000, p. 37.

4 *Ibíd.*, p. 37.

5 Ley Nº 14.455, sancionada el 8 de agosto de 1958.

6 VÁZQUEZ y BALDUZZI, *op. cit.*, p. 39.

7 *Ibíd.*, p. 40.

8 GUTIÉRREZ, Gonzalo. Los cambios en la relación entre Estado y docencia. Un análisis a partir de las transformaciones en el campo sindical docente. Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, Río de Janeiro, abril de 2010, p. 1.

[9] Aquellas que nucleaban a las organizaciones provinciales y que tenían un alcance nacional o, cuando menos, abarcaban una región importante.

[10] Existieron otros antecedentes de similar naturaleza, aunque con menor proyección, entre ellos el Frente Único del Magisterio Argentino y la Unión Argentina de Maestros, surgidos durante los años treinta y cuarenta respectivamente.

[11] Confederación Argentina de Maestros y Profesores, la de mayor alcance, con sus núcleos más fuertes en la Capital Federal y las provincias del Litoral.

[12] Comisión Coordinadora Intersindical Docente.

[13] Unión Nacional de Educadores, con presencia fundamentalmente en Córdoba y Cuyo.

[14] Federación de Asociaciones Gremiales de Educadores, que nucleaba a los docentes de orientación católica.

[15] Comité Unificador Docente de Acción Gremial.

[16] Confederación General de Educadores de la República Argentina.

[17] Dirigente de la Agremiación Tucumana de Educadores Provinciales –ATEP–.

[18] Sobre este punto nos detendremos más adelante.

[19] TÁLAMO, Federico. La reforma educativa de Onganía y las organizaciones sindicales docentes: breve estado de la cuestión y formulaciones exploratorias. 2013, artículo inédito próximo a incorporarse en el *Anuario del Instituto de Investigaciones y Estadísticas* de la AGMER.

[20] Teoría surgida de la tradición marxista que se apoya fundamentalmente en los estudios de Harry Braverman sobre la degradación del trabajo durante el siglo XX.

[21] Martin Lawn y Jenny Ozga, recuperados por JIMÉNEZ JAEN, Marta. Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes. Revista de Educación, 1988, número 295, p. 234.

[22] Michael Apple, recuperado por JIMÉNEZ JAEN, Marta, *op. cit*., p. 234.

[23] Recuperando a Gramsci, podemos decir que la propia noción de clase media varía de una determinada sociedad a otra, no siendo posible incluso ubicarla o no entre las clases subalternas, con lo cual se torna más complejo arbitrar una definición pretendidamente académica.

[24] Cuestiones que han sido desarrolladas en el presente trabajo.

[25] 11 de septiembre de 1973.

Bibliografía

APPLE, Michael. *Educación y poder*. Barcelona, Temas, 1994.

ASCOLANI, Adrián. ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en la Argentina (1916-1943). *Anuario de Historia de la Educación*, 1999, número 2, pp. 87-102.

BRAVO, Alfredo. *Breve Historia de la sindicalización docente*. Buenos Aires, Ediciones CTERA, 1981.

CORNEJO SERRANO, Alex. Sindicalismo Docente y la profesionalización docente. *Akadèmeia* [revista digital]. Agosto 2012, volumen 3, número 1. [Fecha de consulta: 15-07-2013], pp. 47-62. Disponible en: http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2012/01/Akademeia-version-digital.pdf

DE LUCA, Romina. La Reforma Educativa de Onganía. El tercer momento de una estrategia. *Razón y Revolución*, 2006, número 15, Buenos Aires, pp. 165-182. Organizado

DONAIRE, Ricardo. Sobre la proletarización de los trabajadores intelectuales. Un ejercicio comparativo a partir del caso de los docentes en Argentina. En: NEFFA, Julio; DE LA GARZA TOLEDO, Enrique; MUÑIZ TERRA, Leticia –coomp.–. *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales. Vol. II*. Buenos Aires, CLACSO/CEIL-PIETTE/Trabajo y Sociedad, 2009.

DONAIRE, Ricardo. ¿Desaparición o difusión de la "identidad de clase trabajadora"? Reflexiones a partir de elementos de percepción de clase entre docentes. *Conflicto Social*, 2009, año 2, número 1, Buenos Aires, pp. 135-167.

DONAIRE, Ricardo. *La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días*. Buenos Aires, Ediciones CTERA, 2009.

DONAIRE, Ricardo. La posición social de los docentes: una aproximación a partir del estudio de los docentes de la ciudad de Buenos Aires. *Revista de Educaçao*, 2010, número 28, Campinas, pp. 113-129.

GAMARNIK, Raquel. *La Revolución Argentina. Proyecto político y reforma educativa*. Buenos Aires, Opfyl, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Madrid, Nueva Visión, 1980.

GUTIÉRREZ, Gonzalo. Los cambios en la relación entre Estado y docencia. Un análisis a partir de las transformaciones en el campo sindical docente. *Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação*, Río de Janeiro, abril de 2010.

JIMÉNEZ JAEN, Marta. Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes. *Revista de Educación*, 1988, número 295, pp. 231-245.

LOYO, Aurora. Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2001, número 25, Madrid, pp. 65-81.

SARRAMONA LÓPEZ, Jaume; NOGUERA ARROM, Joana; VERA VILA, Julio. ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de la Educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, 1992, número 10, pp. 95-144.

TÁLAMO, Federico. La reforma educativa de Onganía y las organizaciones sindicales docentes: breve estado de la cuestión y formulaciones exploratorias. 2013, artículo inédito próximo a incorporarse en el *Anuario del Instituto de Investigaciones y Estadísticas* de la AGMER.

VÁZQUEZ, Silvia; BALDUZZI, Juan. *De Apóstoles a Trabajadores: Luchas por la unidad sindical docente (1957-1973)*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” – CTERA, 2000.

Negociación colectiva: una herramienta fundamental para la conquista y garantía de los derechos de los trabajadores

Prof. Scacheri, Hernán
SUTEBA
Buenos Aires
hernanscacheri@hotmail.com

Resumen

En el año 2006 se sancionó la Ley de Paritaria Docente N° 13552. Cada acuerdo paritario firmado muestra que es posible mejorar las condiciones laborales, de salud y salariales de los trabajadores de la educación de la provincia de Buenos Aires.

Desde entonces, SUTEBA, ha logrado importantes acuerdos a saber: Requisito de aptitud psicofísica y encuadre de recalificaciones laborales (2007); Enfermedades crónicas (2008), Exámenes médicos preventivos, Licencia por diagnóstico y tratamiento de fertilización asistida junto con la interrupción de la licencia anual ordinaria en casos específicos (2009).

En su proceso la paritaria requiere: la elaboración y el debate de las propuestas en las escuelas, el lugar del delegado paritario, la consulta de la agenda paritaria, el trabajo en comisiones técnicas, la sanción del Acuerdo Paritario y su aprobación con fuerza de Ley.

Estas conquistas son la expresión cabal de que el derecho a la salud es el resultado de la lucha y el reclamo de los trabajadores y sus organizaciones.

Breve reseña histórica

A mediados de la década del 80', el proceso de reorganización sindical de la Provincia de Buenos Aires, iniciado a partir de la primera huelga a la Dictadura Militar en las ciudades de Morón y Matanza en 1983, aceleró y profundizó dicho proceso. Los diferentes sindicatos de Educadores de los principales distritos de la Provincia de Buenos Aires y algunos del interior que habían permanecido inactivos durante la dictadura, comienzan a reorganizarse. Se constituye un Frente Gremial con el objetivo de avanzar en la unidad orgánica de la provincia.

Los días 30 y 31 de agosto y el 1 de septiembre de 1986, concretando un largo y trabajoso proceso, se constituyó el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (SUTEBA). La unificación de la docencia bonaerense traería cambios fundamentales. Se fortalecía, de este modo, la herramienta de lucha fundamental que hoy tenemos los docentes en la provincia de Buenos Aires.

El Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (SUTEBA) escribe los primeros capítulos de su historia ganando las calles en la histórica lucha de la Confederación de los Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) del año 1988, que se inicia el 14 de marzo con un paro por tiempo indeterminado y culmina el 23 de mayo con la gesta de la gran movilización docente llamada "la Marcha Blanca".

La Marcha Blanca marca un hito histórico en las luchas docentes, con tres reivindicaciones centrales:

- Salario único en todo el país: a igual trabajo, igual remuneración (nomenclador básico común).
- Paritaria Nacional Docente: los docentes querían discutir salarios y condiciones de trabajo al igual que los demás trabajadores.
- Ley de financiamiento educativo y ley nacional de educación.

Detrás de estas banderas, se realizó una verdadera gesta: la docencia no sólo paralizó las actividades sino que permaneció durante los 42 días de paro en movilización, logrando un amplísimo consenso social, y despertando en el resto de los trabajadores un reconocimiento por la contundencia y la organización mostrada. En términos políticos, al calor de la Marcha Blanca, se había logrado unificar una lucha nacional, con consignas y objetivos también nacionales, consiguiendo el salario unificado a nivel nacional y avanzando decididamente en dos conceptos claves para los años venideros: financiamiento educativo y paritarias.

Si bien en la Marcha Blanca se logró una Ley de Paritarias (Ley N°23929), el Gobierno Nacional encontró una salida para que esa Ley no se cumpliera. Se estableció que para que funcione la Paritaria Nacional debía tener el consenso de aprobación de por lo menos doce provincias. Obviamente nunca se logró que doce gobernadores firmaran ese acuerdo.

Estas cuestiones serían retomadas con posterioridad en otro hito histórico de la lucha Nacional docente: la Carpa Blanca en el año 1997.

En el marco de implementación de las políticas neoliberales de privatización, flexibilización laboral y altos índices de desempleo, entre 1997 y 1999, los docentes agremiados en la Confederación de los Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), realizaron más de mil días de ayuno frente al Congreso Nacional, reclamando nuevamente una Paritaria Nacional, una Ley de Financiamiento Educativo y una nueva Ley Nacional de Educación.

Los trabajadores de la educación continuamos resistiendo los recortes salariales desde el Campamento Educativo en el año 2002 en provincia de Buenos Aires, con múltiples movilizaciones. Desde la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) en el 2005 impedimos la profundización del Neoliberalismo en América Latina, diciéndole NO al Acuerdo de libre comercio (Alca) en Mar del Plata, junto con los gobiernos populares surgidos en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI.

A partir del 2003, el Estado Nacional había comenzado a hacerse cargo del financiamiento educativo nuevamente. En aquel contexto confluyeron las históricas luchas y reclamos de la paritaria docente con la voluntad estatal de concretarla. Para ese momento teníamos la historia de nuestras luchas y las propuestas que habíamos sabido construir en los años de resistencia. Allí se inició un nuevo camino, apoderarnos de la paritaria docente, como una nueva herramienta de lucha.

Paritarias: Nuestro derecho y nuestra responsabilidad

Como Trabajadores de la Educación tenemos el derecho y la responsabilidad de discutir nuestras condiciones de trabajo al igual que el resto de los trabajadores.

Con la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/05 que establece en su Art. 10 que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología juntamente con el Consejo Federal de Cultura y Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional, acordarán un convenio marco que incluirá pautas generales referidas a: a) condiciones laborales, b) calendario educativo, c) salario mínimo docente y d) carrera docente, se logra la sanción de la reglamentación de dicho artículo a partir del Decreto N° 457/07, permitiendo las negociaciones colectivas a nivel Nacional. En octubre del año 2006 las negociaciones colectivas que se celebran entre la Provincia de Buenos Aires en su carácter de empleador y el personal docente que ejerce funciones en los establecimientos de enseñanza estatal de la jurisdicción provincial, comenzaron a regirse por las disposiciones de la Ley Provincial N° 13552/06.

Las convenciones colectivas logradas no fueron ni son hoy una concesión graciosa del empleador, sino producto de años de lucha de los Trabajadores de la Educación.

Cabe preguntarnos entonces, ¿qué es una paritaria?, el nombre convencional es Convenio Colectivo de Trabajo. Se trata del Convenio Colectivo de una rama del trabajo que acuerdan los trabajadores, por medio de sus dirigentes sindicales, con el empleador.

Con el término "paritaria", que viene de negociación "entre pares", se designa en nuestro país al proceso de negociación entre representantes de los trabajadores y del empleador. El derecho que como trabajadores tenemos a negociar nuestras condiciones de trabajo está reconocido por el Art. 14 bis de la Constitución Nacional y por el Art. 39 de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires.

En su proceso la paritaria requiere: la elaboración y el debate de las propuestas en las escuelas, el lugar del delegado paritario, la consulta de la agenda paritaria, el trabajo en comisiones técnicas, la sanción del Acuerdo Paritario y su aprobación con fuerza de Ley.

En la Paritaria, los trabajadores, a través de sus representantes, ejercen su derecho a discutir con su empleador las condiciones generales en que se desenvuelven en su trabajo, a saber:

- El salario y su composición.
- Las formas de acceso y egreso del trabajo.
- Los derechos y obligaciones.
- Los horarios de trabajo.

- La especificación de las funciones.
- Las formas de promoción, movilidad y ascenso.
- El régimen de licencias.
- Las condiciones de salud e higiene laboral.
- La prevención de los riesgos de trabajo.

De esta manera los acuerdos a que llegan las partes se plasman en un Convenio Colectivo de Trabajo que, al ser homologado por el Ministerio de Trabajo, adquiere fuerza de Ley. Esta homologación da derecho a la organización de los trabajadores a exigir el cumplimiento de lo acordado. Cuando una de las partes, unilateralmente, pretende hacer caer un acuerdo la otra recurre a la Justicia para que ese acuerdo se cumpla. Esta modalidad de participación de los Trabajadores de la Educación en igualdad con su empleador, es un freno a la arbitrariedad y a las decisiones unilaterales de las autoridades y marca una diferencia sustancial con el Estatuto Docente que es una Ley Provincial, sancionada en su momento por la Legislatura Provincial, y modificada también por los Legisladores a lo largo de los años de manera inconsulta con los trabajadores.

La Convención Colectiva de Trabajo no reemplaza al Estatuto Docente. Éste es un piso mínimo de regulación legal a partir de una ley; el Convenio Colectivo de Trabajo es un instrumento que mejora esos derechos. En todos los ordenamientos jurídicos de los trabajadores existen regulaciones producto de la sanción de las leyes y, como complemento, dicho Convenio.

La agenda paritaria se construye con la participación activa de todos los docentes mediante la elaboración y debate en las escuelas. Desde el Sindicato Unificado de los Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires (SUTEBA), se produce conocimiento a partir de la organización de la demanda y sistematización de experiencias que se transforman en propuestas paritarias.

Históricamente, en lo que respecta a la Salud Laboral, se invisibilizó la incidencia de la naturaleza, condiciones y medio ambiente del trabajo en la salud de quien enseña. Visibilizar la relación entre condiciones y medio ambiente del trabajo y las condiciones de vida del docente, fundamenta la exigencia de:

1. Cumplimiento de las normas de seguridad e higiene en los locales de trabajo.
2. Verificación del estado de salud del trabajador, tanto a través de un examen pre-ocupacional ¨-cuando ingresa-, como la realización de exámenes periódicos.
3. Investigación sobre la incidencia en la salud del trabajador de las condiciones de trabajo.
4. Realización de Planes de Prevención teniendo en cuenta los riesgos del trabajo docente.
5. Inclusión de todas las enfermedades vinculadas a la tarea docente dentro del listado de enfermedades profesionales.
6. Garantizar programas de rehabilitación y de reinserción laboral.

Acuerdos paritarios en Salud

Desde el año 2006 a la fecha, SUTEBA, como actor comprometido en las paritarias docentes, ha logrado importantes acuerdos:

Requisito de aptitud psicofísica: El texto del acuerdo paritario de 2007, establece la obligatoriedad de la aptitud psicofísica como condición excluyente para el ingreso al Sistema Educativo Provincial cualquiera sea la situación de revista por la que ingrese el docente. Por otro lado, es un derecho de los Trabajadores de la Educación conocer los resultados de los estudios que le practiquen en este marco.

Recalificaciones Laborales: Es una prestación que debe brindar el empleador, cuando un trabajador está impedido, ya que su capacidad laborativa esta disminuida, para realizar las tareas habituales por causa de un accidente de trabajo o por una enfermedad profesional. El texto del acuerdo paritario de 2007 establece determinar que en los casos de dictaminada la recalificación laboral, dentro del período de designación, por enfermedad profesional o accidente de trabajo de los docentes titulares, provisionales y suplentes, se deberá proceder a la asignación de nuevas funciones a los docentes recalificados. La Recalificación Laboral es un proceso continuo y coordinado de adaptación y readaptación que comprende, la orientación, la formación profesional y reasignación de nuevas tareas, para que los trabajadores afectados puedan obtener, ejercer y conservar un empleo adecuado. El proceso de Recalificación Laboral puede comenzar en el período de rehabilitación y una vez determinado que el trabajador debe ser recalificado, el empleador debe evaluar las capacidades laborativas del trabajador, indicar la mejor tarea

que deberá desempeñar y capacitarlo en esa nueva función, en consecuencia.

Enfermedades Crónicas: Con motivo del acuerdo paritario celebrado en febrero de 2008, se incorporaron las Licencias por Enfermedades Crónicas al Art. 114 del Estatuto Docente (Decreto Reglamentario N° 688/93) que no estaban enumeradas explícitamente. El derecho a su goce se hace extensivo al personal provisional y suplente. Este acuerdo establece que, cuando la incapacidad laborativa fuere total y temporaria y la causal este directamente vinculada con las patologías detalladas en el "Listado de Patologías Crónicas", las licencias serán de hasta 365 días con goce íntegro de haberes, renovables en las mismas condiciones por los días que determine el organismo médico competente. Esto incluye a los docentes suplentes, siempre y cuando el término del otorgamiento no exceda los términos de la designación y acrediten haber sido designados en la suplencia con anterioridad al diagnóstico de su patología. El personal provisional goza en iguales condiciones que el personal titular.

Licencia para realización de exámenes médicos preventivos: El texto del acuerdo paritario de junio de 2009 establece incorporar al régimen de Licencias para el personal docente la causal de examen/es y/o práctica/s de prevención para la salud de acuerdo a las recomendaciones en vigencia emanada del Ministerio de Salud de la Nación (Programa de Control de la Persona Sana). Tanto al personal titular, provisional y suplente se le concederán hasta dos días hábiles por año con goce integro de haberes, para la realización de exámenes médicos preventivos.

Licencia por tratamiento de fertilización asistida: El acuerdo paritario de junio de 2009 establece incorporar al Régimen de Licencias para el personal docente la licencia por fertilización asistida. El personal docente titular y/o provisional (mientras dure sus funciones como tal) cuyo previo diagnóstico ameritara la intervención terapéutica relacionada con la fertilización asistida o técnicas concordantes, podrá tomar la licencia con goce integro de haberes por los días continuos o discontinuos que certifique el médico actuante de acuerdo al protocolo vigente establecido. El personal suplente, deberá acreditar un período no menos a doce meses de antigüedad en el Sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires y tres meses en el cargo que desempeña en dicha condición. La presente licencia no podrá ser causal de cese previsto por el Art. 75 inciso 13.3.2 de la Reglamentación del Estatuto Docente.

Interrupción de la Licencia Anual Ordinaria en casos específicos: El acuerdo paritario de junio de 2009 establece que las partes acuerdan que la licencia anual obligatoria o vacaciones podrán interrumpirse por enfermedad de largo tratamiento, enfermedad crónica, maternidad y/o duelo, debiendo usufructuarse inmediatamente cesada la causa de su interrupción.

Participación de los Trabajadores en Salud y Seguridad: Si bien la creación del Comité Mixto de Salud y Seguridad en el Empleo Público y su Comisión Mixta Jurisdiccional, en el marco de la normativa emanada de la CoMiSaSEP (Comisión Mixta de Salud y Seguridad en el Empleo Público), fueron temas de agenda paritaria, los mismo no fueron tratados habida cuenta de la sanción de la Ley N° 14226/10 y su Decreto Reglamentario N° 120/11.

Estas conquistas son la expresión cabal de que el derecho a la salud, en tanto derecho social, es el resultado de la lucha y el reclamo de los trabajadores y sus organizaciones.

Conclusiones

En el año 2006 se sancionó la Ley de Paritaria Docente Nº 13552 y ya en ese entonces SUTEBA (Sindicato Unificado de los Trabajadores de la Provincia de Buenos Aires) afirmaba: "La Paritaria constituye un paso fundamental en la consolidación de nuestra fuerza como trabajadores y en la concreción de una herramienta que nos es indispensable para poder discutir nuestros puestos de trabajo y para la conquista de todas las condiciones laborales que merecemos". Sin duda, cada acuerdo paritario firmado muestra que es posible mejorar sustancialmente las condiciones laborales, de salud y salariales de los trabajadores de la educación de la provincia de Buenos Aires. Con la participación, unidad y organización de todos logramos avanzar en el marco de la paritaria en la conquista de nuevos derechos. El Sindicato Unificado de los Trabajadores de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA) viene trabajando en la construcción de un modelo de salud entendida como un derecho y como un proceso, en su complejidad y con la particularidad de estar permanentemente atentos a las condiciones y el medio ambiente de trabajo como potenciales determinantes, junto a otros, de las enfermedades de mayor frecuencia de aparición en nuestra población.

Que estas reivindicaciones se obtengan en acuerdos paritarios habla al mismo tiempo de que son los trabajadores organizados en tanto sujetos sociales quienes demuestran capacidad de contraponer a la

lógica de la ganancia y de la impuesta ley del mercado, otra ética ligada a la vida. Si bien consideramos que los nuevos acuerdos paritarios representan importantes logros, estamos convencidos que debemos seguir firmes en nuestro camino de lucha inclaudicable, reclamando el cumplimiento de nuestros derechos gremiales y las mejoras en las condiciones laborales.

Bibliografía

VVAA, "*Paritaria Docente*", Cuaderno de Formación Sindical N°1, (2006).

VVAA, "1988. El año de la Marcha Blanca", *Banderas en tu Corazón*, revista N°1,(2006), pp. 40 a 45.

VVAA, "Marcha Blanca", *Canto Maestro*, revista N°15, (2008).

VVAA, "La dignidad de la carpa docente en cada escuela", *La Educación en Nuestras Manos*, revista N° 47, (1997). Pp 3 y 4.

VVAA, "Condiciones de trabajo y salud de los docentes en Argentina", *La Educación en Nuestras Manos,* revista N°38, (1997). Pp 31 y 32.

VVAA, "Las luchas por la Salud", *La Educación en Nuestras Manos*, revista N°12, (1992). Pp 64.

VVAA, "Histórico triunfo", *La Educación en Nuestras Manos*, revista N°77, (2000). Pp 8,9,10.

VVAA, "Freno a la arbitrariedad, paritaria docente", *La Educación en Nuestras Manos*, revista N°71, (2000). Pp 12, 13, 14.

VVAA, "Nuestra salud en riesgo", *La Educación en Nuestras Manos*, revista N°63, (1999). Pp 51,52 y 53.

VVAA, "La paritaria en movimiento", *La Educación en Nuestras Manos*, revista N°78, (2007). Pp 9 a 12.

Ley Nacional N° 26.075.

Decreto N° 457/07.

Ley Provincial N° 13.552

Convenio N°151/87. OIT.

La capacidad de incidencia en los marcos que regulan la estructura y el trabajo docente : la importancia de los acuerdos paritarios*

Noemí Tejada
UTELPa-CTERA
La Pampa

Introducción

La Políticas Educativas impuestas sin participación de los trabajadores de la Educación durante la década menemista usando como dispositivos de regulación el Estatuto del Trabajador de la Educación fueron altamente perjudiciales no sólo desde el punto de vista de la precarización del trabajo docente sino desde el deterioro del Sistema Educativo en términos de calidad del aprendizaje desde una perspectiva amplia del concepto EDUCACIÓN. El Estatuto del docente en la Provincia de La Pampa fue modificado en cuatro oportunidades en el período de 11 años, con la aprobación mayoritaria de los Diputados Provinciales (en algunos casos por Unanimidad por todos los partidos políticos con representación en la Cámara de Diputados) pero con la total oposición del gremio docente UTELPa, entidad de base de CTERA dado que las mismas atentaban contra los derechos de los trabajadores de la Educación y de la Escuela Pública.

Desde esa perspectiva histórica a partir del 2003 en consonancia con los cambios de Política Educativa y de proyecto Político en el país, también en La Pampa se fueron desarrollando cambios sustanciales en las normativa que regulan el trabajo docente, promovidas por la fuerte movilización docente, que antes había resistido la implementación de la Ley Federal de Educación y las reformas estatutarias mencionada. La docencia pampeana se proponía con la lucha colectiva y la elaboración de propuesta modificar la realidad. Así sucesivamente se conquista la Ley de Paritarias y la Ley de Educación Provincial. Nos proponemos en este trabajo demostrar como la capacidad de incidir en las políticas educativas de un Gobierno han hecho posible el mejoramiento de las condiciones de trabajo de trabajo de los docentes en las escuelas provinciales.

Desarrollo

La sanción de la Ley 2238 (Diciembre de 2005) , de Paritarias Docente, permitió modificar la normativa que había sido reformada a partir de Diciembre de 1989 y hasta el año 2001 en función de las exigencia impartidas desde el Gobierno Nacional de Menem con la Ley Federal de Educación. Aquella ley impuesta en el orden nacional, estaba sin duda enmarcada en una política neoliberal, en donde la Nación se insertaba en un mundo de dominación hegemónica y dependiente del poder económico y de los grandes grupos, así como del retiro del Estado como regulador de la economía y como garante de los derechos sociales y humanos fundamentales como la salud, la educación y el trabajo digno. La escuela repetía la lógica empresaria y los términos eficiencia , competencia y gerenciamiento, se colaban en cualquier discurso y línea de formación.

Es sistema Educativo sufrió los cambios de estructura del sistema: Nivel Inicial, Educación General Básica , hasta allí obligatoria y Nivel Polimodal: con tres años no obligatoria cuyo fin, sin duda era la formación de mano de obra barata en un mercado laboral cada vez más reducido y flexibilizado.

Las modificaciones al régimen laboral: en ese contexto histórico las modificaciones al régimen laboral fueron entre otras: la incorporación del presentismo al salario hasta un 30 % ; el llamado a titularizar se estableció cada 3 años y sólo con las vacantes que el Poder Ejecutivo dispusiera; se restringieron las licencias para el personal y principalmente el suplente. Se destruyó el régimen de profesores por cargo en dónde existía, (Proyecto 13 de la escuela Normal), no se sustituyeron ni se designar en cargos como Jefe de Preceptores, Pro-secretarios, etc. de las escuelas secundarias, no se crearon esos cargos en las escuelas de la órbita provincial, se eliminaron las horas institucionales en los colegios secundarios que habían sido otorgadas en un intento de cambio de Curriculum de Nivel medio, como se denominaba en ese entonces.

Los cargos de ascenso se cubrían por fuera del Estatuto en las escuela "creadas " para el denominado Tercer Ciclo, sin estabilidad, ya que debían concursar cada 3 años.

Las políticas orientaban el Sistema Educativo y sus propósitos y fines hacia una Educación que inten-

taban profundizar un carácter individualista y competitivo en el trabajador de la educación y en las instituciones que estaban llamadas a competir por su matrícula. Detrás de la posibilidad o no de captar matrícula estaba la posibilidad e mantener y-o conseguir trabajo y de garantizar calidad educativa en condiciones de igualdad para todos y todas las niñas-o y jóvenes.

Por otro lado también los Institutos de Formación Docente se cerraron en distintos lugares de la provincia y su personal titular fue llamado a elaborar otras propuesta en la forma de Técnicaturas, y perspectiva tecnócratas sin tener los medio y recursos del necesarios.

Por eso a partir del 2003 y como parte de una continuidad en la lucha inclaudicable de los docentes en CTERA y particularmente en la provincia ,el año 2005 marcó un punto de inflexión con la consecución de la Ley de Paritarias que posibilitó la discusión de un marco normativo más acorde a los tiempos y las políticas que vendrían y permite ir aproximando esos marcos normativos, revisando, y replanteando , siempre con participación de los gremios docentes y en particular de UTELPa con la mayor representatividad en el colectivo docente pampeano.

Acuerdos paritarios

Estableceremos una metodología de clasificación de los acuerdos paritarios ,según los aspectos de las condiciones laborales a modificar, así como la cita textual de los acuerdos paritarios que resultan a nuestro juicio prioritarios en la producción de cambios laborales, dejando expresamente aclarados que forman parte de un conjunto de acuerdos[1] que se complementan, rectifican y-o amplían entre sí, permitiéndonos realizar un análisis más pormenorizado de los alcances de los mismos, aunque seguramente insuficiente, pero necesario para visualizar concepción distinta del trabajo docente basada en la democratización del curriculum, en la construcción colectiva del mismo y en el avance hacia formas organizativas que permitan modificar las concepciones individualistas y mercantilistas que nos dejó la Ley Federal de Educación.

Posterior a la puesta en marcha de la discusión Paritaria, y con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206, se desarrolló un amplio debate que tuvo su corolario en la sanción de la Ley de educación Provincial 2511 que plasmó en gran parte de su articulado la impronta de la organización gremial y de otras organizaciones intermedias que aportaron a su redacción.

Pasamos a detallar los grandes grupos de acuerdos paritarios que a la fecha suman 76, desde Abril de 2005 fecha en que se abrió la paritaria con la presencia del entonces Secretario general de CTERA Hugo Yasky.

1- Acuerdos salariales

Modificando estructura del salario: a-Acuerdo 5: pase del presentismo al básico y bonificación por función docente; b- Acuerdo 10 : incremento de puntos a los cargos de maestro de grado, nivel inicial, auxiliar docente , entre otros (10 %);c) Acuerdo 19: transformar en remunerativo y bonificable uno de los conceptos del salario. d)acuerdo60: pase del suplemento remunerativo y bonificable al salario básico[2].

Por otros conceptos salariales: a)acuerdo 3: aumento sustancial de guardias y turnos para los docentes de escuelas hogares; b) acuerdo 4:viáticos y movilidad para los docentes que se desempeñen en escuelas especiales y CAE[3]. c) acuerdo 18: se establece el equivalente de un sueldo básico de maestro de grado al mes de Febrero de cada año en concepto de Material Didáctico, pagado en dos cuotas en Febrero y Julio.

2-Acuerdos de estabilidad en el puesto de trabajo

Acuerdo 12 y 15: no cese de funciones del suplente funcional; acuerdo 14: *titularización* anual de todos los movimientos con las vacantes existentes hasta el mes de Octubre de cada año[4].

3-Acuerdos mejorando el régimen de licencias en particular del personal suplente. En ese aspecto fue sustancial la discusión respecto a desandar una concepción enraizada en el sector de la representación patronal, ya que se consideraba a los-las docentes suplente personal "contratado" con la flexibilidad instaurada en tiempos de la reforma del Estado en los años 90.

4-Acuerdos referidos a la transferencia de los puestos de Trabajo, por aplicación de la Nueva Ley de Educación y creación de nuevos puestos de trabajo:

4.1 acuerdo Paritario 29: Se plantea la reubicación de los maestros de grado de séptimo y especiales en la escuela primaria o en el nuevo secundario. Aquí se tuvieron en cuenta las resoluciones del CFE para la discusión de nuevos puestos de trabajo: a) Maestro de apoyo para el nivel primario, que no

tiene asignado grado, pero se le asignaron funciones destinadas al seguimiento de trayectorias escolares, emprendimientos de proyectos en el marco del proyecto institucional, atención de alumnos para el caso de ausencia de docentes, menores a 5 días corridos[5]. La misma función se les asignó a docentes de especialidad que optaran por quedarse en el nivel secundario. b) Coordinador de curso[6]: para los docentes que optaran por transferirse al Nuevo Secundario en el caso de maestro de grado de séptimo. Cuando ese puesto de trabajo no estaba cubierto por un docente "transferido" se creó en el nomenclador y por presupuesto *el coordinador de curso* es equivalente a un cargo de auxiliar docente, a razón de un coordinador de curso cada dos divisiones. El argumento más fuerte utilizado por el sector gremial de UTELPa fue sin duda el articulado de la Ley Nacional de Educación, en particular el establecido en el artículo 32.

4.2 Acuerdos paritarios para transferir horas cátedras del Tercer Ciclo de la Ley Federal de Educación derogada al Ciclo básico del Nuevo Secundario[7]: acuerdo 30 y 46 que crea para el reagrupamiento y concentración de horas grupos de horas de 6 – 9-12 horas cátedra y criterios que benefician la concentración horaria en lo posible en no más de dos escuelas. El mismo criterio se usará para designar interinatos y suplencias[8]. Acuerdo 63: se establecen las pautas de reordenamiento para la transferencia de horas cátedra del Nivel Polimodal al Ciclo Orientado del nuevo Secundario, respetando el criterio de concentración horaria.

4.3. Acuerdo 53 de creación de cargos para el Nivel Secundario y modalidad de Jóvenes y Adultos destinados a la conformación de equipos de asistencia técnica y Pedagógica de acuerdo a lo estipulado en el artículo 32 de la LNE[9, 10].

5-Acuerdos referidos a Salud Laboral

La complejidad de la tarea docente frente a los cambios en la sociedad actual y el desafío de la puesta en marcha de la inclusión educativa, genera tensiones que en algunos casos se manifiesta en términos de enfermedad de los docentes y es por eso que recurrentemente UTELPa, viene exigiendo planes de seguimiento y-o monitoreo de la salud de los –las trabajadoras de la Educación. Desde la perspectiva de la prevención y en línea con lo trabajado en CTERA se acuerda este ámbito, que en principio viene a resolver situaciones individuales de docentes que sufren patologías con largo tratamiento y que quedan fuera del marco de licencias establecidas en el Estatuto y-o acuerdos paritarios. Pero además, tiene otras funciones de estudios e investigación tendientes a la prevención y –o generación de mejores condiciones de trabajo que disminuyan riesgos laborales y que promueven el cuidado de la salud laboral. Por el acuerdo número 20 se constituye una **comisión de salud laboral docente Permanente**.

Además el acuerdo 59 establece jornadas para el desarrollo de temas ligados a la prevención establecidos en las 12 recomendaciones básicas de infraestructura de la SRT[11]., firmadas en Acuerdo Paritario Nacional en Febrero de 2011.

6-Acuerdos para Cubrir los cargos de Ascenso por oposición y antecedentes.

Si bien en el Estatuto del Docente que antecede a los acuerdos paritarios y es base de la discusión en paritaria, establecía esa modalidad para la cubertura de dichos cargos, estos no se habían concretado y no había docentes titulares en esos cargos. Los acuerdos 31-32-33-34-41 y 44 entre otros[12], modifican sustancialmente el sistema de oposición y antecedentes. En este aspecto se destaca la incidencia fundamental del gremio docente tanto en las bases como en los contenidos a desarrollar. El Estado como responsable de brindar la Capacitación de los *concursantes en Servicio y Gratuita.*

Ya se ha cumplimentado una primera convocatoria en la que se cubrió alrededor del 20 % de los cargos de todos los niveles con directores titulares, situación inédita para el sistema educativo pampeano. En el presente año se ha realizado una segunda convocatoria en donde se concursa un 25 % más de cargos directivo y se han firmado nuevos acuerdos que profundizan los lineamientos respecto a: capacitación en servicio, cobertura con suplentes de los concursantes, y rectificación de contenidos.

7- Acuerdo para el seguimiento de la implementación de la nueva Ley de Educación.

En este marco el acuerdo 57 en el cual se otorgan "…seis Jornadas de Reflexión y Establecimiento de Acuerdos y de líneas de acción entre la comunidad educativa de cada Institución tendientes a garantizar la educación de calidad y el derecho personal y social a la educación de los alumnos". Establece un reconocimiento implícito de un cambio en la forma de definir el proyecto institucional en forma colectiva, así como la obligación del Estado de generar condiciones para garantizar el derecho.

Por último la creación de un espacio para el seguimiento permanente de la implementación del Nue-

vo Secundario mediante el acuerdo 65, firmado en el año 2012[13] , marca la insistencia del sector gremial en la búsqueda de ámbitos permanentes de participación real que permitan evaluaciones, planificación y avance del sentido político del trabajo docente y de la educación pública dentro de un proyecto de país con desarrollo económico y con inclusión social .En la Provincia de La Pampa, la posición por incorporar en la Nueva Ley de Educación ámbitos colectivos de representación de trabajadores y comunidad educativa , tales como el Consejo Provincial de Educación, no tuvo eco en el Sector Político mayoritario, estas formas alternativas, intentan viabilizar, ese objetivo.

Es necesario destacar que la discusión no ha sido fácil y que las condiciones de índole financiero son las que el Gobierno Provincial ha antepuesto en reiteradas oportunidades para la modificación de condiciones de trabajo, tal el caso de los profesores por cargo en el nivel secundario.

Sin embargo existen otras ideológicas respecto a la organización del Sistema Educativo, en dónde existen contradicciones en las que convive una fuerte impronta de carácter neoliberal en sectores del gobierno que se contraponen a las normativas y las orientaciones que se pretenden impulsar desde el Gobierno Nacional y en las decisiones del Consejo Federal de Educación. En el marco de una concepción dónde debe garantizarse el Derecho Social a la Educación por parte del Estado no debería encontrarse un criterio economicista. El sindicato se ha posicionado con las herramientas que la propia Ley de Educación Nacional primero y luego la Ley Provincial de Educación y la normativa que se ha ido elaborando por la vía del CFE nos ha proporcionado.

Conclusiones

Sin duda se han modificado sustancialmente las condiciones de enseñar y aprender en las escuelas, desde el punto de vista de las normativas que ordenan y regulan la carrera y el trabajo docente, también en las trayectorias y los recorridos que los propios docentes deben realizar. Pero conviven aspectos de la formación y del recorrido desarrollado en el sistema durante la década neoliberal que son aún un desafío y una batalla cultural que dar y ésta como todo proceso formativo es a largo plazo, lograr procesos de autonomía y encontrar el sentido del trabajo y la tarea docente en un cambio de paradigma sustancial como es el de sustituir el "servicio educativo" por derecho social a la Educación implica enormes esfuerzos individuales y colectivos y un profundo debate sobre la carrera docente, nuestra perspectiva como trabajadores de la educación y como parte de las políticas educativas que garanticen el derecho a la Educación.

Las políticas gubernamentales para la formación y el trabajo docente deberán incluir Políticas de formación continua y desarrollo profesional de los docentes y en consecuencia se deberán introducir estos temas en la agenda de las discusiones paritarias; nuevos puestos de trabajo implica definir perfiles docentes y hasta la creación de carreras docentes nuevas; las formas de ingreso al sistema educativo, las incompatibilidades y la acumulación de cargos deberán también revisarse y modificar. La creación de ámbitos para el seguimiento de las políticas educativas en las jurisdicciones, de los cambios curriculares y de la organización escolar , son indispensables, para re- pensar , y seguir construyendo en una propuesta donde el desafío es la inclusión educativa y social en un país de enormes desigualdades , de grandes posibilidades en momentos donde la ampliación de derechos esta reconocida en las normativas pero debe plantearse en el cotidiano de la vida de todos y todas las que vivimos en él y en dónde la escuelas y los docentes con nuestro trabajo somos sujetos decisivos y principales para que los mismos sean una realidad.

Es importante reconocer que el debate , el estudio y la aprobación de este número de acuerdos paritarios en temas que contribuyen a des-estructurar el andamiaje formativo y normativo de otros tiempos, algunos desde el SXIX indican los importantes avances que se vienen dando cuando es posible aprovechar la correlación de fuerzas entre los actores involucrados. Las organizaciones gremiales son sin duda protagonistas indispensables a la hora de las transformaciones y el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes es indiscutible en los últimos diez años, aunque resulte insuficiente para los desafíos que nos impone el momento histórico y nuestro objetivo claro de justicia educativa, para la inclusión de todos y todas en el sistema educativo y que al mismo tiempo se garantice la posibilidad de aprender todo a todas y todas.

Notas

[*] El presente trabajo es el producto de una construcción colectiva de los las trabajadoras de la Educación de La Pampa y la recopilación , síntesis y conclusiones corresponden a: Mabel Francia, Lilia Lucía López y Noemi Esther Tejeda.

[1] El texto completo de acuerdos Paritarios Docentes, se en encuentra en la página Oficial de U.T.E.L.Pa www.UTELPa.com.ar.-

[2] ACUERDO Nº 60: Se acuerda el aumento del 20% de las retribuciones al sector docente; porcentaje desdoblado en un 8%, ya otorgado desde el mes de febrero del corriente año y un 12% en el mes de junio. Este segundo aumento del 12% también será general, pero del Concepto 45 (suma fija, remunerativa por persona, bonificable para la antigüedad), **el monto del aumento se transformará en puntos, los que se adicionarán a la cantidad de puntos del cargo, según el nomenclador vigente Se acuerda este criterio procedimental para aplicar en todas las futuras actualizaciones salariales del sector docente; hasta eliminar el Concepto 45 momento en el que su equivalente actual en puntos terminará totalmente absorbido en el sueldo básico. Las partes podrán acordar un pasaje adicional al criterio general acordado. (2011)** (el resaltado corresponde a las autoras de esta ponencia).

[3] Acuerdo 13: se acuerda la propuesta de pago de viáticos al personal docente que se desempeña en Servicios de Educación Especial, Centro de Estimulación y Aprendizaje Temprano, Servicio de Aprendizaje Integral (SAI), y/u otros servicios especiales previamente autorizados por la autoridad competente. Estos viáticos se liquidarán de acuerdo a lo normado por el decreto Nº 158/92 y sus modificatorias. A estos efectos se transferirán los importes correspondientes a las escuelas que abonen por gastos de funcionamiento. Respecto a la movilidad se abonaría con el mismo mecanismo para los viáticos. El Ministerio de Cultura y Educación a través del organismo competente, arbitrará los medios para la instrumentación del sistema, tomando como referencia el cronograma de servicios vigente.

[4] ACUERDO 14: Establecer la periodicidad anual de los siguientes movimientos docentes: Concentración de tareas, Reingreso, Traslados, Acumulación de Cargos en los Niveles Inicial, Primario y Adulto, Ingreso en los Niveles Inicial, Primario y Adulto, Acrecentamiento de clases semanales y

Acumulación de cargos en el Nivel Medio e Ingreso en el Nivel Medio. Establecer que todas las vacantes factibles de afectar a los movimientos docentes serán determinadas entre las existentes al 31 de octubre de cada año. Las vacantes desafectados de cada uno de los movimientos serán incorporadas sucesivamente a los movimientos siguientes. Los aspirantes serán valorados de acuerdo al artículo 14 de la Ley 1124 y sus modificatorias en todos los movimientos, excepto para el ingreso a los organismos técnicos y ascensos. La inscripción anual coincidirá con la de interinatos y suplencias excepto las correspondientes a traslados, ingreso en organismos técnicos y ascensos. En caso de que los porcentajes establecidos en la reglamentación no permitan acceder a los movimientos por el reducido número de vacantes, los Tribunales de Clasificación podrán ofrecerlas a los aspirantes mejor clasificados de acuerdo a las posibilidades y al orden establecido en el destino de las vacantes. El presente Acuerdo regirá para las inscripciones correspondientes la año 2008.

ACUERDO Nº 15: Modificar el inciso e) del artículo 30º, el que quedará redactado de la siguiente manera: "e) El personal suplente comprendido en el inciso b) del artículo 17º de la Ley Nº 1124 y Modificatorias, de todos los niveles y modalidades, cesará el día anterior a la iniciación del Nuevo Ciclo Lectivo". Incorporar al artículo 30º los siguientes incisos: "f) El personal suplente funcional de todos los niveles y modalidades que no posea título docente cesará al inicio del Ciclo Lectivo cuando se presente otro aspirante que acredite prioridad de titulo de acuerdo a lo prescripto en el artículo 19º". "g) El personal interino de todos los niveles y modalidades con título docente o habilitante con capacitación docente encuadrados en la situación prevista en el artículo 32º, podrá desplazar al inicio del Ciclo Lectivo al personal suplente que posea igual o menor categoría de título". Los puntos acordados que preceden serán de aplicación a partir de las designaciones del año 2008 y para regular las situaciones que se produzcan para el ciclo lectivo 2009. el personal Suplente Funcional que haya accedido a un cargo por listado de doble turno, deberá optar por la permanencia en un cargo en el momento de las designaciones, a partir del año 2009…"

[5] Acuerdo Paritario 29 ANEXO

I. Maestros de 7 año

1. Opciones de reubicación para el Maestro de 7º Año titular/interino en la Educación Primaria.

Los maestros de 7º Año podrán reubicarse en escuelas de Nivel Primario por orden de situación de revista, título, puntaje y localidad, conservando el mismo cargo salarial y su situación frente a alumnos.

a. Reubicación en escuela de origen.

b. Ubicación en otra escuela de la misma modalidad, en el mismo turno y localidad.

c. Ubicación en otra escuela de la misma modalidad, en distinto turno y en la misma localidad.

d. Ubicación en escuela de una misma localidad, de diferente modalidad, en caso de que sea la única oferta, conservando el cargo salarial y la carga horaria.

Los docentes reubicados de acuerdo a las prioridades establecidas en los puntos precedentes pasarán a formar parte de la planta orgánica funcional de la institución educativa a la cual fueran transferidos a partir del ciclo lectivo 2010. El equipo de gestión deberá incorporar a los maestros reubicados en la organización de la planta orgánica funcional y elevarla a la Dirección General de Nivel para su aprobación.
Los maestros de año cumplirán funciones de:

a. Maestros de grado.

b. Tareas de secretaría, en las escuelas que no tengan en su planta el cargo de Maestra Secretaria y responsable del dictado de clases en suplencias menores a cinco días.

c. Apoyo/articulación, en el marco de las prescripciones del artículo 20 inciso b) de la Ley 2511 y responsable del dictado de clases en suplencias menores a cinco días.

2. Opciones de reubicación para el maestro de 7° año titular/interino en la nueva educación secundaria.

Los Maestros de 7º Año titulares e interinos podrán reubicarse en los 1º años de la Educación Secundaria. En todos los casos se ordenarán por situación de revista, título, puntaje, turno, institución y localidad, conservando el mismo cargo salarial y su situación frente a alumnos, y podrán optar por:

a) Dictado del espacio curricular de Lengua y Literatura y Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje y cumplir con las funciones establecidas en el artículo 37 de la Ley 2511/09.

b) Dictado del espacio curricular de Matemática y Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje y cumplir con las funciones establecidas en el artículo 37 de la Ley 2511/09. c) En caso que la trayectoria del docente en 7º año haya sido en Ciencias Naturales o Ciencias Sociales podrán seguir en Biología, Química y Física (Cs. Naturales – 5 hs. cátedra) o Historia y Geografía (Cs. Sociales – 6 hs cátedra) y el Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje, y cumplir con las funciones establecidas en el artículo 37 de la Ley 2511/09.

II. Directores doble turno de escuelas tipo 3 (Dto. 1668/97).

Los Directores de escuelas tipo 3 a los que se les haya asignado el doble turno, permanecerán en tal situación hasta su renuncia o jubilación, pudiendo también optar por decisión propia a renunciar a dicha asignación por razones particulares o elección de otra oferta laboral. En caso de optar por continuar con el doble turno la Dirección General de Nivel le asignará funciones en el marco de las prescripciones de los artículo 136 y 137 de la Ley 2511.

[6] Ley Nacional de Educación. 26206, Art. 32, inciso b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/las jóvenes tales como tutores/as y coordinadores /as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/las alumnas.

[7] Ley Nacional de Educación 26206, inciso d) La discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/las profesores/as, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en las instituciones.

[8] Acuerdo Nº 46: LAS PARTES ACUERDAN EL REORDENAMIENTO Y REUBICACIÓN DE LOS DOCENTES QUE SE DESEMPEÑAN EN LOS ACTUALES EX TERCEROS CICLOS A PARTIR DEL CICLO LECTIVO 2011. CONSIDERACIONES GENERALES

El reordenamiento de los docentes de 8vo. y 9no. Año, que actualmente conforman las plantas funcionales de los Ex Terceros Ciclos, permitirá la concentración de tareas previstas en la Ley Nacional N° 26206, Ley Provincial N° 2511 y en la Res.84/09 del CFE.

Para ello se propone:

1. Promover la conformación de grupos de horas cátedra, teniendo en cuenta la estructura curricular del Ciclo Básico y el número de divisiones en que se organizaron las instituciones Educativas en el proceso de localización. 2. El grupo de horas se conformará a partir del año 2011, con un mínimo de carga hora-

ria correspondiente a dos divisiones de la nueva estructura, constituido por 6, 9, 10, 12 y/o 15 horas, el mismo establece un nuevo puesto de trabajo. 3. Cuando no hubiera sido posible la formación de grupo/s de horas en la institución por espacio curricular, por diversas razones, las horas se mantendrán sin agrupar hasta que gradualmente se vaya conformando la nueva estructura establecida en la Ley 2511.

[9] Ley Nacional de Educación ,20.206, inciso h) La atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que consideren pertinentes.

[10] ACUERDO N° 53: Se acuerda remitir a la Legislatura el Proyecto de Ley para la creación de 25 (veinticinco) cargos para el Nivel Secundario y modalidad de Jóvenes y Adultos para el presente Ciclo Lectivo, destinados a la conformación de equipos de Asistencia Técnica y Pedagógica, para acompañar la trayectoria escolar obligatoria de nivel secundario con vistas a un incremento gradual a partir del año 2012, orientados a garantizar la inclusión con calidad educativa. Así mismo, el Proyecto incluirá la creación 3 (tres) cargos de Jefe de Sección para la modalidad de Enseñanza Técnica.

[11] ACUERDO Nº 59: Se desarrollarán jornadas de reflexión y prevención vinculadas al tratamiento específico de los 12 puntos establecidos por la Superintendencia de Riesgos del Trabajo sobre seguridad e higiene. Se llevarán a cabo capacitaciones para la comunidad educativa.

[12] ACUERDO N° 40: A partir del inicio del Ciclo Lectivo 2011, el Poder Ejecutivo garantizará la convocatoria de concursos públicos de antecedentes y oposición en los cargos de ascenso del Sistema Educativo y su continuidad para todos los niveles. Para la efectivización del concurso se acuerda regionalizar el Sistema Educativo teniendo en cuenta la Ley de Descentralización, definiéndose el porcentaje de escuelas por región, nivel y modalidad. Se dará a conocer en tiempo y forma el número de cargos y vacantes; dichas vacantes para cubrir los cargos figurarán en una lista que se exhibirá según la regionalización definida para cada nivel y modalidad. La capacitación se realizará en distintas sedes para favorecer la participación del mayor número de aspirantes en lugares cercanos a su residencia.

Aprobado el concurso, automáticamente quedará titular para el cargo que concursó, debiendo renunciar a los cargos y/u horas cátedra que le generaran incompatibilidad, de acuerdo a lo establecido en el artículo 124 de la Ley N° 1124 y sus modificatorias. No podrán participar en los concursos quienes hayan presentado la renuncia condicionada o definitiva para acceder al beneficio de la jubilación y/o tengan en trámite la jubilación por invalidez y/o retiro voluntario anticipado. La instancia de capacitación estará a cargo de Instituciones de Nivel Superior Públicas y Estatales que sean Institutos de Formación Docente y/o Universidades. Las entidades capacitadoras referidas en el punto anterior presentarán proyectos que respondan a ejes temáticos acordes a la Ley de Educación Nacional N° 26206, a la Ley de Educación Provincial N° 2511, la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N° 26058 y normativa concordante, orientados a dar respuesta al contexto actual. Los proyectos estarán a cargo de Equipos o Parejas Pedagógicas de estas Instituciones. Se realizarán a través de encuentros presenciales y/o virtuales, con distintas modalidades: taller, curso, seminario, consultorías, acorde a las necesidades y demandas. Serán capacitaciones en servicio, permanentes y gratuitas. El sistema de concurso se compondrá de dos instancias: evaluación de títulos y antecedentes y evaluación teórico práctica.

[13] Créase una Comisión para el seguimiento y evaluación de la implementación del nuevo secundario, la que estará integrada por representantes de la Unidad de Evaluación y Monitorio dependiente de la Subsecretaría de Coordinación del Ministerio de Cultura y Educación, y el sector gremial con representatividad en la Comisión Paritaria Docente, y otros actores del sistema educativo.

Paritaria docente
Herramienta para la conquista de derechos

Ingrid Mercado
Miembro Equipo de Educación Primaria de CTERA
Miembro Mesa Paritaria Docente AMP – La Rioja – Argentina
ingridmerc@hotmail.com

Resumen

La Paritaria Nacional Docente se puso en marcha, tras 20 años de lucha en nuestro país. La CTERA logró la puesta en funcionamiento del ámbito de negociación colectiva para los trabajadores y las trabajadoras de la educación, en el marco de lo pautado por el Art 10 LFE reglamentado por el Dcto. 457/07, dando inicio formal en diciembre/07.

El jueves 18 de Septiembre de 2008 se concretó un hecho histórico en la provincia de La Rioja para los trabajadores docentes: lograr que el gobierno provincial convoque a paritarias docentes Dcto. PEP N° 1842/0, es en sí una conquista de los trabajadores organizados y forma parte de la lucha sindical que se inició con la Marcha Blanca el 23 de Mayo de 1988.

"La Paritaria Docente es un salto cualitativo para la lucha de la CTERA" expresó Stella Maldonado Sec. Gral, y consecuentemente lo fue para la AMP, puesto que el principal objetivo es lograr mejoras, in crescendo, respecto a Condiciones Salariales y Laborales (Trabajo Docente).

Las y los Trabajadores de la Educación que fuimos protagonistas en los procesos de lucha y resistencia a las políticas educativas neoliberales profundizadas en los ´90 y de ofensiva a partir del año 2003, registramos en nuestra memoria el momento de mayor ansiedad, tensión y emociòn: "la firma" del Acta Constitutiva de la Paritaria Nacional y luego la Provincial, en esa oportunidad cristalizaron anhelos y sueños de lucha y combatividad sindical, dándole respeto y relevancia a la CTERA y la AMP, que con ella logran, sin lugar a dudas, su mayor conquista sindical.

Palabras clave

Paritaria Docente – Acuerdos Paritarios- Condiciones Salariales y Laborales- Trabajadores.

Paritaria docente. Herramienta para la conquista de derechos

La Paritaria Nacional Docente se puso en marcha, tras 20 años de lucha en nuestro país. La CTERA logró la puesta en funcionamiento del ámbito de negociación colectiva para los trabajadores y las trabajadoras de la educación, en el marco de lo pautado por el Art 10 LFE reglamentado por el Dcto. 457/07, dando inicio formal en diciembre/07.

El jueves 18 de Septiembre de 2008 se concretó un hecho histórico en la provincia de La Rioja para los trabajadores docentes: lograr que el gobierno pcial. convoque a paritarias docentes, es en sí una conquista de los trabajadores organizados y forma parte de la lucha que se inició con la Marcha Blanca el 23 de Mayo de 1988 y A.M.P. La Rioja estuvo presente. Movilizaciones, concentraciones en la plaza, reuniones con los delegados, resoluciones de Asambleas, reuniones con legisladores, acciones conjuntas con otras organizaciones, en el marco de la CTERA- CTA en contextos de resistencia a las políticas neoliberales profundizadas en los '90, que dieron su fruto a partir del año 2003.

El objetivo es lograr que las condiciones del trabajo docente, tales como nomencladores, titularizaciones, los regímenes salariales, tabuladores sólo pueden modificarse en el ámbito de negociación colectiva: la paritaria, y a través de ella construir un piso de dignidad laboral para que ningún trabajador de la educación esté por debajo de éste.

Se logró la constitución en un ámbito neutral, la Delegación del Ministerio de Trabajo de la Nación en la pcia de La Rioja; en donde la primera conquista fue incluir en la "agenda" de negociación, las reivindicaciones laborales que generen condiciones dignas de enseñar y aprender.

Implica en sí mismo un proceso de lucha, la participación de los trabajadores es directa a través de

su organización gremial, los trabajadores son quienes mejor conocen las necesidades y condiciones del sector porque las viven diariamente. Su participación es través de los paritarios sindicales, mandatados por sus pares en Asambleas de Delegados Escolares, a fin de generar y promover mejores condiciones salariales y laborales.

La Paritaria es una herramienta para la conquista de derechos, es una herramienta de lucha, que con unidad de los trabajadores permite avanzar en la concreción de las reivindicaciones y propuestas, surgidas del propio proceso histórico de lucha sostenida y coherente y del debate democrático entre los trabajadores de la educación organizados, en nuestro caso enmarcado en un proyecto político-sindical, pedagógico y socio-cultural, gestado y militado por el compañero Rogelio de Leonardi, secretario general de la AMP y el colectivo de trabajadores riojanos nucleados en AMP.

Para nuestro sindicato esta paritaria docente significa una oportunidad para el crecimiento y la construcción de conocimientos del colectivo.

Crecimos en la convicción de que la participación y la fuerza de los compañero/as es la que sostiene toda acción sindical. Con esa base no tenemos dudas de que la paritaria es una herramienta de poder de los trabajadores, constituyendo una realidad para seguir ejerciendo nuestra DIGNIDAD.

Unidad en la Acción

La AMP-La Rioja tiene en su haber una noble trayectoria de lucha, resistencia y conquistas principalmente en el ámbito provincial, como así también a nivel nacional a través de la CTERA, con la que mantuvimos algunas diferencias en los ’90 y coincidencias en luchas medulares; del 2003 a esta parte, en un nuevo contexto político nacional y latinoamericano, acercamos posiciones con CTERA y contamos con el apoyo y respaldo permanente en cuanto a conquistas salariales, y a partir del 2008 en el marco de las paritarias Nac-Pciales se generaron condiciones para vincularnos políticamente mediante una alianza (Celeste-Violeta, año 2010) en el marco de la defensa de la educación pública y el proyecto nacional, popular y democrático.

La AMP es un fuerte referente a nivel nacional por su carácter combativo y por militar en su proceso histórico las banderas del Sindicalismo de Liberación de la mano de su Sec. General Rogelio De Leonardi; quien junto a su equipo de trabajo lleva adelante acciones políticas sindicales y pedagógicas que reflejan la coherencia en la lucha sindical de la AMP. Un claro ejemplo son los Congresos Populares en Defensa de la Educación Pública que lleva a cabo desde el año 2002, con carácter bianual y latinoamericanista.

* ¿Cómo se llega a estas paritarias?

Se llega a estas paritarias luego de varias acciones pciales. fallidas, con gobernantes anteriores, que si bien convocaban, al concurrir AMP los representantes del gobierno no se presentaban.

Hoy, en un nuevo contexto político nacional, se concreta la Paritaria Nacional y ésta dá el marco necesario para concretar, finalmente, la Paritaria en el ámbito pcial. de la mano del único sindicato docente con personería gremial.

Unidad, Debate y Disputa

Iniciamos esta Paritaria, muy expectantes y con un alto grado de responsabilidad, ya que con ella cristalizan anhelos de lucha de un importante número de compañeros que gestaron acciones para llegar a ésta conquista política sindical.

Es así que luego de resistir a la Ley Federal de Educación y su implementación en la provincia, y del empeño sistemático de gobiernos que fustigaron al colectivo de trabajadores congelando el salario básico en $ 330 (pesos trescientos treinta), por más de diez años hasta el 2007. Se inicia allí una ofensiva del sindicato, puesto que en la legislatura pcial y mediante arduas negociaciones, se asignó $ 35 millones en el Presupuesto participativo pcial destinado a incrementar el básico docente.

De esta manera y mediante la Paritaria Nacional (CTERA y otros sindicatos) se inicia un proceso de reivindicación en cuanto a Condiciones Salariales, allí negocian un piso salarial docente (en negro) y la composición del salario queda sujeta a negociaciones provinciales, en el caso de La Rioja se incrementa en el básico, incorporando en el año en curso, la totalidad el monto otorgado el año anterior en la nación; esto redunda en el SAC y en ítem como Antigüedad, Zona y también se traslada al beneficio previsional.

Respecto a Condiciones de Trabajo se concretó la titularización de trabajadores en Nivel Secundario y de Adultos, Terciario. Se reglamentó, en pié de igualdad, los Concursos Docentes para todos los niveles

del sistema educativo y modalidades, se modificó el Nomenclador de Cargos incrementando en un 30% los puntos respectivos (Ej. Cargo testigo Maestro de grado pasó de 100 pts a 130 pts), entre otros acuerdos paritarios que dan respuesta a una lucha histórica que nuestra organización sindical llevó adelante para que muchos compañeros tuvieran acceso a derechos laborales postergados, y se enuncian a continuación:

Acuerdos Paritarios Provinciales:

Año 2008:

1- Modificación Nomenclador Salarial Docente (Modif.Asign. Ptos a cargos-Se incrementó un 30% a cada cargo). Res. ME N° 861/09

2- Titularización de Nivel Secundario y Adultos. Pautas

3- Contribución Solidaria del 2%, al conseguir incremento en básico docente (Ley N° 23.929 , Art. 14).

Año 2009:

4- Facultad de la Junta de Clasificación en materia de designaciones.

5- Res. ME N° 673/09 (Disposiciones para designación de Interinos y/o Suplentes en todos los Niveles del Sistema Educativo Pcial– Título Docente)

6- Exámenes médicos a todos los Trabajadores de la Educación. (Anexo: Examen Psicofísico).

7- Cambio de Código y Denominación a cargos de los Centros de Educación Física.

8- Modificación de los porcentajes de Vacantes para Concurso Docente

(Distribución: 50% Ingreso- 20% Traslados-20% Acrecentamiento- 10% Traslados Interjerisdiccionales y Reincorporaciones).

9- Capacitación Docente: Estatal, Gratuita y en Servicio (Nov/09).

Anexo: Nuevo Tabulador para Clasificar Títulos, Postítulos y Antecedentes (Se aprobò y firmò 19/ Sept/12). Dcto PEP 653/13 convalida Anexo: Tabulador…

10- Acuerdo Salarial para Año 2010: Incorporación $300 al básico docente ($100 Feb/10- $100 Abr/10- $50 Oct/10 y $50 Dic/10)

Año 2010:

11- Res. ME N° 1806/10 Reglamento Concursos Docentes (Pcial) para todos los Niveles y Modalidades.

12- Acuerdo Salarial para Año 2011: Incorporación $ 495 al básico docente ($150 Feb/11- $100 May/11- Discusión por $245 posterior al receso invernal).

Titularización en Nivel Superior (ISFD): Pautas.

Año 2011:

14- Licencia Gremial... y derecho a Carrera Docente. Res.ME N° 400/11.

15- Equipos Tecnicos ME... derecho a Carrera Docente.

16- Promoción Automática (por Concurso Ascenso).

17- Interpretación Acuerdo 2° Titularización Secundaria y Adultos.

18- Amplía Acuerdo 17 p/ Titularización en Secundaria y Adultos

19- Acuerdo Salarial Incorp. $ 145 en Sept/11 y $100 Nov/11. (según lo prevé Acuerdo 12)

Año 2012:

20- Acuerdo Salarial 2012: incorp. Al bàsico $150 Feb/12; $100 May/12- Pendiente incorp. $ 160 posterior al receso invernal.

21- Titularizaciòn Maestros Tutores Rurales – Anexo Titul. Sec. En marco acuerdos 17º y 18º ampliac. Acuerdo 2º.-

22- Acuerdo Salarial Incorp. $160 al bàsico ($80 en Sept/12 y $ 80 Nov/12).- Total incorporado al bàsico/12 $410.

Año 2013:

23- Acuerdo Salarial Incorporaciòn $ 460 al bàsico/13 ($200 Feb/13 - $100 May/13 y $160 Sept/13).

Anualmente se trabaja en Comisiones mixtas lo relacionado a Concursos Docentes (Convocatorias, Trayectos Formativos para ascenso de Jerarquía, Programa de Estudio y bibliografía)

Actualmente se está trabajando en Comisiones Técnicas Mixtas (Sindicato- M.Educ):

* Plantas Orgánicas Funcionales –POF- de las Instituciones educativas y con ello la Modificación del Nomenclador de Cargos docentes y/ó Técnicos, en pos de adecuarlas a la Ley de Educación Nacional.

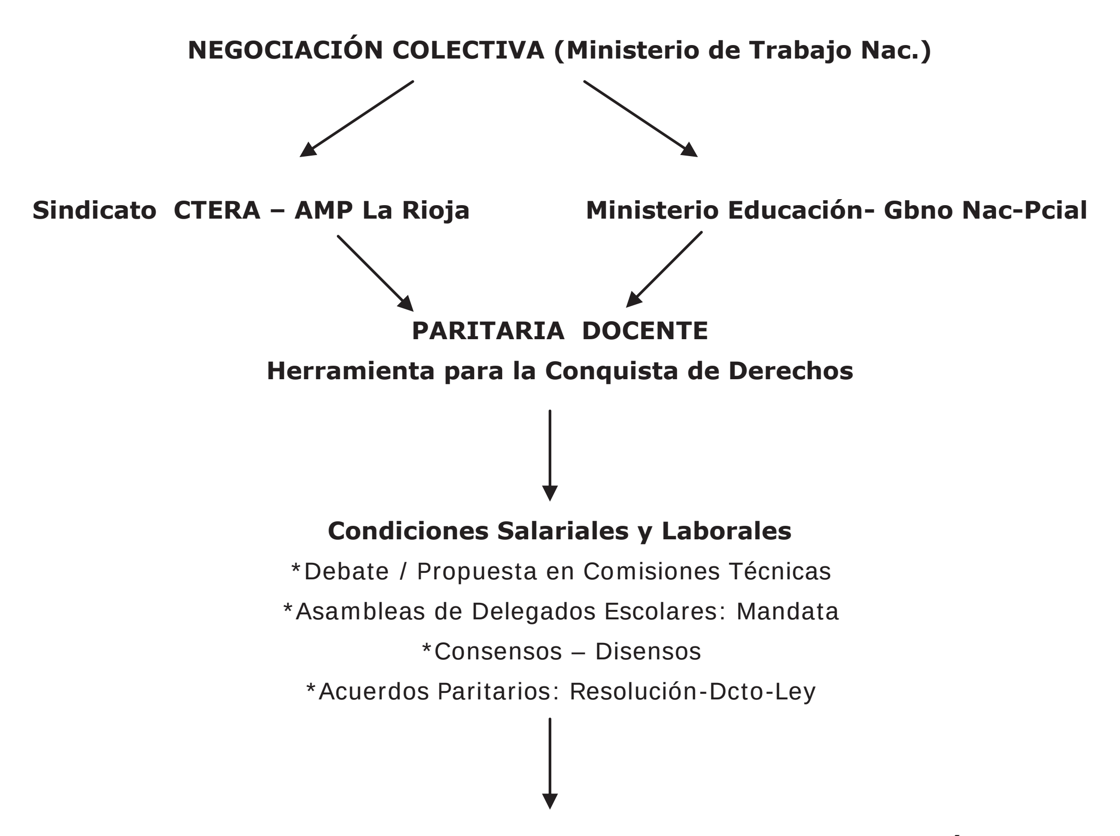
* Propuestas para conformar la Nueva junta de Clasificación y Junta de Disciplina pcial.

* Salud Laboral (Delegado de Salud, Infraestructura y riesgo), entre otros temas de agenda.

La CTERA, "con el conjunto de sus organizaciones de base, aún con diferencias y visiones diversas, llevó adelante una lucha que impidió que se llevaran a cabo las reformas de segunda generación, como la municipalización". Como así también, expresa Stella Maldonado Sec. Gral. de CTERA "desde la CTA y con otras organizaciones hermanas, nuestra confederación fue protagonista de la resistencia construyendo un tiempo y un espacio en el que hemos podido avanzar incidiendo fuertemente en el rumbo de algunas políticas".

De un tiempo a esta parte, las y los trabajadores de la educación hemos tenido un importante protagonismo disputando con la elaboración de propuestas, mediante el ejercicio de la participación estratégica en términos políticos.

Síntesis



Todos los logros revisten importancia debido a que responden a necesidades sentidas y manifiestas a lo largo de los años, dando respuesta a ámbitos que hacen al funcionamiento de diversos dispositivos en el sistema educativo.

Y es en el ámbito de la negociación colectiva (Asambleas, Congresos, Comisiones…) donde construimos la fortaleza que nos dará el poder de avanzar en Acuerdos Paritarios que dignifiquen nuestro trabajo y por lo tanto consoliden la escuela pública como el lugar donde efectivamente se ejerce el derecho social a la educación.

Un párrafo aparte será evaluar el impacto de los logros paritarios en el colectivo de las y los trabajadores de la educación, si bien los resultados impactan cuanti y cualitativamente, es necesario diseñar un dispositivo que nos permita obtener un diagnóstico al respecto, ya que pareciera que en la faz salarial se ha naturalizado, dando por hecho que el salario se incremente anualmente, sin tomar el pulso de que debe trabajarse arduamente en una propuesta previo a la instancia de la Mesa Paritaria tanto nacional

como provincial; y respecto a la faz laboral aún resta un largo camino, en el que estamos en proceso para ir concretando, paulatinamente en el ámbito del CFEyC, mucho de lo que enuncia nuestra Ley de Educación.

Bibliografia

Legislación relacionada con Negociaciones Colectivas – Paritarias:

LEY N° 23.551/88 – LEY DE ASOCIACIONES SINDICALES.

LEY N° 23.929/91 – NEGOCIACION COLECTIVA PARA LOS TRABAJADORES DOCENTES.

LEY N° 26.075/05 - FINANCIAMIENTO EDUCATIVO.

DECRETO N° 457/07 (Reglamenta Art. 10 L.F.E.)

LEY N° 26206/06 de EDUCACION NACIONAL- Art.67 inc. l)

DECRETO PEP N° 1.842/08 – CONVOCATORIA A NEGOCIACION COLECTIVA PROVINCIAL (La Rioja- Arg).

Páginas web consultadas:

http://www.ctera.org.ar/index.php?option=com_k2&view=item&id=365&Itemid=11

http://www.ctera.org.ar/index.php?option=com_k2&view=item&id=342:una-paritaria-federal&Itemid=11

http://www.ctera.org.ar/index.php?option=com_k2&view=item&id=355&Itemid=11

http://www.amplar.org.ar/paritarias.php

http://www.amplar.org.ar/documentos/LaRiojaqueResiste.pdf

Otros

Art. Panorama Nacional- Revista Presencia de los Trabajadores de la Educación N°110 ,pág 5- AGMER- Dic. 2007

Cuaderno Paritaria: conquista y derecho de los trabajadores- Manual para delegados- CTERA- Julio 2005.

Registro Gráfico

Paritaria Docente Nacional



Mesa Paritaria Docente Nacional

Ministro Educ. Nación Alberto Sileoni (izq.)

Miembros Paritarios Sindicales CTERA (der.)

Paritaria Docente Provincia de La Rioja



Mesa Paritaria Docente Pcia. La Rioja

Miembros Paritarios Sindicales-AMP (hacia la izq.)

Miembros Paritarios Ministerio Educación (hacia la der.)

Representante Ministerio de Trabajo Nac. (cabecera de mesa)



Eje 7

Salud y trabajo docente

Coordinadora:
Deolidia Martínez

Los estudios de la salud docente, en especial las enfermedades de los docentes que ocasionan licencias. Las investigaciones epidemiológicas. Estudios sobre las condiciones de trabajo, la organización y administración del trabajo. La tecnología educativa y su incidencia laboral. El análisis de los riesgos en edificios e infraestructura escolar, involucrando a los sujetos que conviven, el modo de uso de las instalaciones -tiempos y espacios de la vida escolar- y a las familias de los estudiantes. La arquitectura escolar, el diseño y la estética. Proyecto pedagógico como base del proyecto arquitectónico. Las nuevas exigencias y desafíos de las tareas cotidianas escolares, sobrecarga en la demanda, diversas formas de acoso o abuso de autoridad, desamparo y "malestar docente". Las responsabilidades civiles y las responsabilidades laborales...

Aporte de una propuesta de intervención

Alvarado, Vilma – valvarado@suteba.org.ar
D'Andrea, Luis María – ldandrea@suteba.org.ar
S.U.T.E.B.A – Pcia. de Buenos Aires

Fundamentación

La promulgación de la Ley 14.226, sobre la Participación de los Trabajadores en Salud y Seguridad en el Empleo Público de la Provincia de Buenos Aires, que tuvo lugar el 11 de enero de 2011, es producto de un largo proceso de construcción de consensos entre las autoridades estatales y los representantes gremiales de los trabajadores de la provincia.

Establece la obligatoriedad de la constitución de espacios mixtos a nivel jurisdiccional, la propuesta de la conformación de Comités Mixtos a nivel local, ya sea en las diversas instituciones o distritos en el caso de la Dirección General de Cultura y Educación, y el reconocimiento de la figura del Delegado de Prevención. Su reglamentación tiene como base el trabajo de la Comisión Mixta de Salud y Seguridad en el Empleo Público y recoge la experiencia realizada en los últimos años en el estado provincial.

La norma indica que COMISASEP deberá fomentar, promocionar, impulsar políticas públicas en la materia vigilando el cumplimiento de la normativa vigente y proponiendo la elaboración de planes de prevención en cada repartición provincial dependiente del Poder Ejecutivo. Las Comisiones Jurisdiccionales se han creado ya en algunas jurisdicciones provinciales en el marco de lo que establece la norma y, en el caso de la Jurisdicción de la Dirección General de Cultura y Educación se constituyó a partir de la Resolución Nº 2486/10.

Esta norma reconoce la responsabilidad de los actores institucionales en cuestiones referidas a la Salud y Seguridad en el Trabajo y la importancia de que los trabajadores directamente involucrados en el trabajo sean quienes, junto con los representantes gremiales, intervengan en la Gestión de Salud y Seguridad.

En este marco, se ha puesto de manifiesto el compromiso de representantes estatales y gremiales y su acuerdo en la defensa del Trabajo Decente.

La innovación en la gestión estatal que la aplicación de esta norma implica requiere el reconocimiento del derecho a la participación de los representantes de los trabajadores en la planificación, organización, evaluación y acción en pro de mejoras, características de los Sistemas de Gestión en Salud y Seguridad en el Trabajo y constituye un desafío en cuanto al compromiso y la creatividad de todos los involucrados.

Cabe señalar que el Estado Provincial como empleador autoasegurado es responsable de la gestión preventiva de los riesgos y la vigilancia de la salud de los trabajadores. Está obligado a brindar información y capacitación sobre Salud y Seguridad en el Trabajo -elementos claves en prevención de riesgos- a todos los trabajadores estatales.

En el marco del desarrollo de la Especialización en Gestión de Salud y Seguridad en el Trabajo y tomando en cuenta los objetivos de la política pública en la Provincia de Buenos Aires, hemos abordado el análisis de su aplicación a nivel jurisdiccional.

En tal sentido, y teniendo en cuenta que el Artículo 14 de la Ley Provincial Nº 14.226 promulgada por Dec. Nº 14/2011, en capítulo VI sobre Misiones y Funciones de las Comisiones Jurisdiccionales Mixtas de Salud y Seguridad (CJM) indica que éstas deberán promover la creación de los Comités Mixtos de Salud y Seguridad, intentamos a través de este informe realizar un aporte significativo a la CJM de la DGCyE para dar viabilidad a la conformación de los Comités Mixtos de Salud y Seguridad en los Distritos Escolares de la Provincia de Buenos Aires

Es por ello que, a partir de estas premisas, emprendimos un análisis sistemático con rigurosidad metodológica y específica del cuadro de situación de cada ámbito jurisdiccional. El mismo se llevó a cabo a través de un estudio basado en consulta documental del marco normativo y entrevistas semiestructuradas a los actores distritales que arrojaron datos valiosos -de alto valor testimonial- en relación a la información que se propuso relevar.

Objetivo General

▪ Contribuir a la creación, funcionamiento y puesta en valor de los Comités Mixtos distritales en la Jurisdicción de la Dirección General de Cultura y Educación.

Objetivos Específicos

▪Sensibilizar a los actores distritales representantes del estado provincial de los distritos de Avellaneda, Brandsen, Coronel Suarez, José C Paz, La Matanza, Lomas de Zamora, Merlo, San Miguel y San Nicolás, cuya integración en los Comités Mixtos distritales se propone.

▪Elaborar una propuesta para la puesta en marcha y funcionamiento de los CM en estos distritos en 2013 de acuerdo a lo establecido en la Ley 14.226 y su Decreto Reglamentario Nº 120.

▪Difundir a los actores involucrados el diagnóstico inicial y las recomendaciones elaboradas por el equipo a cargo de este estudio para la implementación de los CM distritales.

Metodología

El trabajo emprendido fue realizado en cuatro etapas. Inicialmente, nos avocamos a recabar toda la normativa aplicable a la Gestión en Salud y Seguridad en el Trabajo (GSST) en la Jurisdicción de Educación a la que aplican leyes nacionales y provinciales, y sus decretos reglamentarios correspondientes, resoluciones y circulares conjuntas, convenios y acuerdos paritarios. La complejidad de este marco normativo motivó a este equipo a indagar en una **primera etapa** sobre su articulación y aplicación en relación con la GSST jurisdiccional.

En una **segunda etapa, l**uego de la realización del análisis normativo, decidimos avanzar con la identificación de los posibles actores que deberían conformar los Comités Mixtos Distritales (CMD) tomando en cuenta el arco de responsabilidades que les asigna y explicita la normativa y en función de aportar al pleno funcionamiento de los Comités.

A partir de esta búsqueda normativa e identificación de actores, consideramos importante recabar información acerca del conocimiento de estos actores sociales que son a su vez representantes del empleador sobre la normativa vigente, en particular la Ley Provincial 14.226, y de sus opiniones en cuanto a la viabilidad y modalidad de su aplicación a nivel distrital/regional.

Es así que confeccionamos diversas guías de entrevistas semiestructuradas para cada uno de ellos, basándonos en los lineamientos emanados de las Directrices Nacionales para los Sistemas de Gestión en Salud y Seguridad en el Trabajo (SGSST). Estas entrevistas fueron concebidas como una herramienta de diagnostico y como una instancia de sensibilización y difusión de la Ley 14226 y su decreto Reglamentario 120 que por ende favorecería la generación de consensos con respecto a la viabilidad de su implementación a nivel distrital.

Realizamos las entrevistas en los nueve distritos en los que se desempeñan los integrantes del equipo de investigación. Previa concertación de días y horarios con cada uno de los actores, y cada integrante de este equipo se constituyó en los lugares de trabajo de los entrevistados en los partidos de Avellaneda, Brandsen, Coronel Suarez, José C Paz, La Matanza, Lomas de Zamora, Merlo, San Miguel y San Nicolás.

Previa concertación de días y horarios, se realizaron las entrevistas personales en los lugares de trabajo de los entrevistados.

La **tercera etapa** consistió en la desgrabación, sistematización y análisis de las entrevistas, en base al marco normativo y tomando en cuenta la percepción de los entrevistados sobre la viabilidad de la puesta en vigencia de estos espacios mixtos.

En la **cuarta etapa** elaboramos el diagnóstico de la situación actual de la GSST y la participación de los trabajadores en los distritos estudiados.

Finalmente, elaboramos algunas conclusiones generales y recomendaciones específicas que entendemos viables para avanzar en la concreción de los objetivos propuestos.

Distritos estudiados

	AVELLA-NEDA	CNEL. SUA-REZ	BRANDSEN	MERLO	LOMAS DE ZA-MORA	SAN NICO-LAS	LA MA-TANZA	JOSE C. PAZ	SAN MI-GUEL	TOTAL DE ENTRE-VISTADOS
Jefe Regional							1			**1**
Jefe Distrital	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**9**
Insp. Areal	3	1	1	1	2	1	1			**10**
Presidente Consejo Escolar	1	1	1	1	1		1			**6**
SAD	1	1	1	1	1	1	2	1	1	**10**
Tribunal Descentralizado		1			2	1	1	1	1	**7**
CIIE	1	1				1				**3**
Insp. DPIE	1	1			1					**3**
Total de entrevistados por distrito	**8**	**7**	**4**	**4**	**8**	**5**	**7**	**3**	**3**	**49**

El cuadro que antecede sintetiza la cantidad de actores entrevistados hasta el cierre de las tareas previas a esta presentación.

Actores Contactados

Todos los entrevistados fueron informados del objetivo de este trabajo y del motivo de la entrevista y consultados sobre su voluntad de participar en este estudio. Resulta relevante desde el punto de vista de este equipo explicitar el interés manifestado por los actores distritales en la temática y la buena disposición para concretar las entrevistas solicitadas.

Los actores entrevistados en los nueve distritos fueron

- Jefaturas Regionales
- Jefaturas Distritales
- Inspectores Areales
- Consejos Escolares
- Secretarías de Asuntos Docentes
- Tribunales de Clasificación Descentralizados
- Centros de Información e Investigaciones Educativas
- Direcciones Regionales y Delegados Distritales de Infraestructura Escolar
- Representantes gremiales a nivel jurisdiccional y distrital

Visión de los entrevistados sobre la realidad distrital

Tal como veremos en las conclusiones de este trabajo, las características propias de cada distrito hacen de cada uno de ellos un ámbito único y particular, aunque en muchos y muy importantes aspectos las mismas son coincidentes.

Si nos detenemos en la visión de la realidad distrital de la que dan cuenta los entrevistados, podemos observar que:

En el distrito de **San Nicolás**, un Instituto de enseñanza superior oficial dicta la carrera de Seguridad e Higiene, generando de manera tangencial un simiente de conciencia en la comunidad educativa que podría servir de sustrato para la proliferación de la idea de la prevención y eliminación de riesgos en los lugares de trabajo. Asimismo, este equipo de trabajo fue testigo y receptor de la declaración personal del Señor Intendente Municipal, en el cual expresaba su beneplácito por el trabajo en curso, y su deseo de participar del CMD local en caso de ser convocado.

En el distrito de **José C. Paz**, el municipio pone en evidencia una política educativa en el ámbito municipal muy fuerte y activa. Cuenta con sendos centros de estudios, modernos, funcionales, y de impecable presentación, dedicados a la formación técnica y profesional de la comunidad educativa. Por otra parte los edificios escolares del ámbito provincial muestran un estado de mantenimiento deficiente,

ofreciendo condiciones de trabajo por demás comprometidas.

En **Lomas de Zamora** se observa una fuerte participación del Municipio en las cuestiones que tienen que ver con el espacio de participación de las UEGD. Las convocatorias a reuniones, que según lo establece la normativa deben ser llevadas a cabo por el Inspector Jefe Distrital, son esporádicas de acuerdo a necesidades puntuales y urgentes en materia de infraestructura escolar.

En **San Miguel,** la Jefatura Distrital asume un rol protagónico en la conducción de las acciones tendientes a mejorar las condiciones de trabajo en la jurisdicción, toda vez que reconoce la inexistencia de medidas preventivas en materia de SST, y se muestra ávida de recibir información por parte de este equipo a fin de ser socializada con el staff de inspectores areales bajo su órbita. El resto de los actores reconoce que seria importante contar en la jurisdicción con especialistas en el rubro para militar por mejorar las CyMAT en el distrito.

En **Brandsen,** las entrevistas se realizaron en un marco de absoluta cordialidad, destacando la buena predisposición de los actores para con el entrevistador, así como también el interés puesto de manifiesto en la temática, ya que la mayoría acordó en la importancia de comenzar a tener una mirada exhaustiva sobre las condiciones de trabajo, y la salud y seguridad de los trabajadores de la educación, y no sólo sobre la de los alumnos. Como dato a tener en cuenta, resulta de interés insoslayable que a través de un trabajo preliminar de la integrante local de este equipo, muchos de los actores sabían de la existencia de la ley de COMISASEP, no obstante ello, solicitaron se les acerque mayor información acerca de esta normativa.

En **La Matanza** se llevaron a cabo las entrevistas a siete representantes institucionales, para lo cual fue necesario brindar información al respecto de la GSST, dado que la gran mayoría desconocía la existencia de la Ley 14.226 y la creación de los comités mixtos.

En relación a los espacios de participación y discusión todos coinciden en la necesidad de participar de las reuniones de UEGD. En dichas reuniones los temas de mayor relevancia son los referentes a infraestructura, sobre todo si se tiene en cuenta la cantidad de edificios escolares del distrito y el estado de los mismos.

En materia de SST se cuenta con escasa información y capacitación, conociéndose muy poca normativa al respecto. Cabe destacar la coincidencia de todos los actores en el interés y preocupación en relación a la temática, considerando que hasta el momento es el SUTEBA quien da respuesta a dicha necesidad.

En **Avellaneda**, luego de haber concertado las entrevistas, con previa información sobre la EGSST (Especialización en Gestión en Salud y Seguridad en el Trabajo), y de realizadas las mismas, se puede afirmar que todos coinciden en que actualmente el único ámbito de participación y discusión es la UEGD, surgiendo así la necesidad de contar con un ámbito donde se traten los temas relacionados con la SST y las CyMAT. Existe escasa información sobre la temática, como así también se conoce muy poca normativa al respecto, desconociendo en detalle la Ley 14226, siendo la única aproximación a la misma los espacios construidos a partir de las entrevistas pautadas. Tampoco han sido generados hasta el momento, ámbitos de capacitación. Sí manifiestan tener interés por la temática y por realizar capacitaciones, en primera instancia personal y también dirigida al resto de los trabajadores.

Los actores entrevistados coinciden en mencionar que son los gremios los que actualmente introducen los temas referidos a SST en diferentes ámbitos de formación y capacitación, como así también en los de discusión y participación. Mencionan que en las reuniones de UEGD se suele tratar el tema de Infraestructura Escolar desde la urgencia o emergencia, sin poder pensar en propuestas de mejoras o de prevención, ya que varias escuelas se encuentran en situaciones graves de riesgo edilicio.

En **Coronel Suárez** las entrevistas fueron realizadas en un clima cordial. Los entrevistados reconocieron no tener conocimiento de la Ley 14226 de la COMISASEP. Con respecto a otras leyes, como la de Seguridad e Higiene, Estatuto Docente, Ley Provincial de Educación, están al tanto, aunque el puesto de trabajo en sí mismo del docente no se destaca con un análisis profundo.

Es de destacar que se encontró muy buena disposición en conocer y generar los canales necesarios para la creación de un espacio donde se posibilite la participación de los trabajadores, dado que en todo momento se refirió a este espacio como un punto de encuentro y consenso. También se nombro la figura del EGSST (Especialista en Gestión de Salud y Seguridad en el Trabajo), para orientar, sugerir, cooperar y colaborar en todas aquellas medidas que fomenten y mejoren las condiciones del medio ambiente de los trabajadores.

En el distrito de **Merlo**, para dar a conocer el proyecto una integrante de este equipo participó de una reunión de UEGD, la cual amablemente cedió un espacio para explicar los alcances de la Especialización en GSST y la LEY 14226. En general la recepción fue buena y se mostraron interesados. Allí mismo se pactaron las entrevistas que fueron realizadas posteriormente. En las entrevistas los distintos actores manifestaron desconocer la Ley 14226. Asimismo, estos mismos actores, consultados sobre los planes existentes en materia de prevención, sólo hacen referencia al Programa GIRE, el cual no contiene entre sus objetivos específicos la GSST. En general se mostraron interesados por el tema y solicitaron mayor información. El clima fue amable y se respondieron todas las preguntas; acordando la necesidad de establecer periodicidad en los encuentros.

Cabe destacar que en todos los distritos analizados aparece como un problema relevante la falta de financiación en relación al SGSST, siendo este aspecto mencionado de manera preocupante por varios actores entrevistados. Hay muy pocas partidas dinerarias para infraestructura y las que son enviadas son insuficientes. Este aspecto se suma a la problemática persistente en relación a la falta de cargos, la organización y el contenido del trabajo en los diferentes puestos, la duración y configuración de los tiempos de trabajo, etc.

Plan de acción propuesto para la conformación de CM distritales

A corto plazo (Diciembre 2012)

▪ Presentar a la Comisión Jurisdiccional Mixta de Educación un borrador de recomendación sobre la conformación de Comités Mixtos Distritales.

▪ Difundir la normativa vigente entre los representantes estatales, gremiales y futuros asesores.

▪ Convocar a una jornada de trabajo conjunto a los representantes estatales, gremiales o en roles de asesoría. para analizar y reflexionar sobre la normativa y su aplicación en la jurisdicción, en particular sobre los aspectos relacionados con la conformación de los Comités Mixtos de Salud y Seguridad en los distritos escolares.

▪ Formular en forma conjunta y por consenso entre los actores antes mencionados los lineamientos de un plan de trabajo distrital para, a partir del mes de mes de febrero de 2013, propiciar activamente la conformación del Comité Mixto distrital.

▪ Generar una biblioteca normativa virtual en la página web de la CJM

A mediano plazo (a partir de febrero 2013 y durante todo el año)

▪ Avanzar en la organización y actualización de la biblioteca virtual.

▪ Implementar encuentros de trabajo en los distritos relevados con todos los actores para consensuar la conformación del CM.

▪ Elaborar un plan de información y capacitación para poder abrir la propuesta a otros distritos que vean la necesidad de implementar los CM.

Conclusiones

El estudio realizado en los nueve distritos escolares de la Provincia de Buenos Aires permitió recabar información relevante y plantear líneas de acción en función de los objetivos propuestos.

El análisis de las entrevistas arroja resultados que pueden no sorprender a quienes de alguna manera están vinculados a la actividad educativa y mucho menos a quienes tienen vinculaciones con el sector de la salud laboral. Pero a la hora de tomar iniciativas de acción dichos resultados pueden tomar enorme relevancia.

Una primera lectura de las respuestas obtenidas de las entrevistas pone de manifiesto el generalizado desconocimiento que existe entre los responsables de la jurisdicción de la normativa vigente en materia de Salud y Seguridad, y en particular de la Ley 14226. No es materia de este trabajo determinar las causas por las que la mayoría de los actores desconocen la existencia de esta norma, pero este desconocimiento plantea la redirección de las líneas de acción, toda vez que previo a cualquier determinación a implementar resulta imperioso difundir entre todos los actores la existencia de ésta para poder así avanzar sobre el plan de acción. La mera existencia de la norma no garantiza su utilidad. Ésta debe ser militada por aquellos interesados en su aplicación, y en ese sentido el trabajo realizado por este

equipo sirvió como disparador para poner en conocimiento de la gran mayoría de los involucrados la posibilidad de generar a través de los CMD nuevos espacios de discusión. Y esto resultó muy motivador.

De muchas de las entrevistas realizadas y de las charlas no registradas con los actores interpelados, pudimos observar que existe en la casi totalidad de ellas la coincidencia en que no es suficiente un solo espacio común (UEGD) para discutir temas relacionados con la SST, y que resultaría de sumo interés para todos la creación de esos nuevos espacios. Existe entre los actores la conciencia de saber que en materia de prevención de riesgos en los lugares de trabajo es muy poco lo que se discute. Si bien la normativa existente, sea esta de origen nacional, provincial o jurisdiccional, prevé la normalización de las condiciones de trabajo para el sector, la realidad indica que las mismas no se aplican en su totalidad.

El Programa GIRE (Gestión Integral del Riesgo Escolar), dependiente de la Dirección Provincial de Infraestructura Escolar, asoma como una de las pocas, sino la única, iniciativa tendiente a la disminución de los riesgos en las escuelas. Aun así, el programa se circunscribe a algunos aspectos de la GSST y no contempla la participación de los trabajadores en el diseño de políticas relacionadas con esa gestión. Sumado a esto, hemos determinado que su implementación no está generalizada y sus resultados son desconocidos por la mayoría, por lo cual se puede inferir que el programa no da respuestas a las inquietudes del medio. La interpretación que hacemos de esta lectura es que, en materia de concientización de los responsables de la jurisdicción, se constituye como necesario trabajar en prevención de riesgos. Esto haría posible avanzar con los objetivos del proyecto generando a su vez, en la totalidad de los distritos abordados, una plena conciencia de la necesidad de consensuar políticas relacionadas con la GSST.

Otro de los aspectos significativos del trabajo realizado tiene que ver con el impacto que produjo en los niveles dirigenciales la presencia del Especialista en Gestión de Salud y Seguridad en el Trabajo. Su presencia en estos ámbitos, siendo vehículo de la información vital para el conocimiento de la materia, lo constituye en pieza de suprema importancia para el desarrollo de los CMD.

El manejo de la normativa, la articulación de acciones, la vinculación con todos los sectores involucrados, son aportes a la ejecución de este proyecto de parte de este equipo de Especialistas en GSST. A su vez, resulta fundamental su accionar a la hora de instrumentar programas de capacitación en los distritos, haciendo las veces de factor multiplicador de tales programas. En particular, y en virtud de los objetivos de este proyecto de conformar a la brevedad los CMD, el especialista adquiere el fundamental rol de moderar, informar y propiciar acuerdos entre partes y ser impulsores del sostenimiento de los CMD una vez constituidos.

Otro aspecto a tener en cuenta del trabajo es que a pesar de la heterogeneidad de los distritos relevados las conclusiones son convergentes y concordantes. Desconocimiento de la normativa, ausencia de GSST, conciencia de la necesidad de la prevención, avidez de información, beneplácito por la iniciativa, buena receptividad para con el especialista, unicidad de espacios de discusión mixtos, etc., son aspectos que aparecen en la totalidad de los distritos relevados. Esa misma heterogeneidad de la muestra nos permite inferir que las decisiones que se tomen para estos distritos pueden ser abarcativas y extensivas al resto de los distritos educativos de la Provincia de Bs. As.

A nuestro entender, este estudio ha generado algunos resultados de relevancia:

▪ Se dio un primer paso en la difusión de la Ley 14226.

▪ Se hicieron acuerdos preliminares sobre la implementación de los CMD.

▪ Se dio visibilidad a los EGSST (Especialistas) como facilitadores para la promoción de la constitución de esos CMD.

▪ Se generó una referencia para ser convocantes para la conformación de los CMD.

▪ Se puso de relieve la buena respuesta de los entrevistados para sostener la viabilidad de la conformación de los CM en cada distrito.

▪ Se instaló la imagen del Especialista como referente para organizar capacitaciones específicas para la formación de los CM en esos distritos.

▪ El resultado más relevante de este trabajo, a nuestro entender, es el haber logrado identificar los actores institucionales que debieran -junto a los representantes gremiales- ser miembros de los CM distritales en representación de la DGCyE. Fundamentamos esta selección de actores en la consulta realizada al marco normativo vigente y en los resultados de las entrevistas realizadas. Son ellos:

● Jefaturas Regionales

● Jefaturas Distritales

- Inspectores Areales
- Consejos Escolares
- Secretarías de Asuntos Docentes
- Tribunales de Clasificación Descentralizados
- Centros de Información e Investigaciones Educativas
- Direcciones Regionales y Delegados Distritales de Infraestructura Escolar

Dado que este trabajo está concebido como el inicio de un proceso para favorecer la constitución de los CM en los distritos estudiados, nos comprometemos a continuar trabajando tanto en la concreción de las entrevistas pendientes a actores distritales con responsabilidad en la temática como a delegados gremiales, futuros miembros de los CM.

Por otra parte, este equipo entiende como una responsabilidad la de constituirse en facilitador y convocar a encuentros preparatorios de la constitución de los CM en la medida en que la CJM así lo recomiende.

Así mismo, asume el compromiso de ser multiplicador de la capacitación recibida y animar encuentros distritales de capacitación a los futuros miembros de los CM.

Finalmente, queda a disposición de la CJM los documentos normativos en pos de dar inicio a la biblioteca virtual de acceso a los CM distritales.

El acoso laboral en el trabajo docente (como figura instigada) instalado por políticas de Estado.

¿Docentes vulnerables o vulnerados? Sobre como subjetivar la tarea docente. Una intervención institucional posible

Ps. Gretter, Silvia. UNR / AMSAFE. gretter065@gmail.com
Ps. Lagatta, Silvana. AMSAFE. silvanalagatta@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el marco del eje temático número 7, SALUD Y TRABAJO DOCENTE, motivado por la necesidad de recuperar la noción de *acoso laboral* como consecuencia de una política de estado. Surge de una práctica en terreno realizada por profesionales de la salud mental como intervención institucional reclamada por el sindicato docente de la ciudad de Rosario (Santa Fe-Argentina). El fin del mismo fue lograr la reincorporación de un grupo de docentes que habían sido alejados de sus lugares de trabajo luego de haber titularizado cargos y horas cátedras. Dicho alejamiento se produjo como consecuencia de una "entrevista psicológica" que les fue realizada, la cual determinó que eran *vulnerables* y que *no estaban aptos* para continuar al frente de sus labores.

Palabras clave

Acoso Laboral – Vulnerabilidad – Subjetividad- Políticas de Estado

Introducción

Acciones y marco político profesional

En el año 2011, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Argentina), incorporó una nueva modalidad a la hora de titularizar docentes. Contra la normativa vigente, decidió realizar carpetas médicas[1] a docentes que estaban hace tiempo frente a un curso, en condiciones de trabajo que eran inestables por el sólo hecho de ser reemplazantes o interinos y precarias, por el contexto en que se realizan.

Estos exámenes no tuvieron en cuenta el historial de salud de cada persona y se convirtieron en una verdadera persecución psicológica. De los casi 800 docentes que fueron examinados, 86 resultaron "no aptos" para ejercer su trabajo (más del 10 por ciento del total). Lo llamativo es que en algunos casos, eran docentes cuya antigüedad variaba entre 4 y 27 años de trabajo en el aula y que ya habían realizado su carpeta médica al ingresar al sistema. Anteriormente esta carpeta era homologada a la hora de titularizar; pero el gobierno provincial modificó el procedimiento, con lo cual, se perdió el historial médico de cada docente y consecuentemente, la posibilidad de conocer los efectos del trabajo en la salud del mismo.

La política oficial planteó que estos docentes eran "vulnerables" y por lo tanto, no aptos para trabajar. De esta manera, se pone la mirada centralmente en los/las docente y se los/las responsabiliza a título individual, sin darle jerarquía al contexto socio- educativo en donde cada día desempeñan su labor. Pero es en el trabajo cotidiano donde la docencia se hace cargo, ya no sólo de la tarea pedagógica, sino de dar respuesta a problemáticas sociales (fundamentalmente violencia y pobreza) que la trascienden. Es en el día a día en el aula, donde la docencia se enfrenta y da respuestas a situaciones de vulnerabilidad, de precariedad laboral. Variables que no existen para estas nuevas carpetas médicas, que declararon los "*no apto*".

Paso siguiente, el Ministerio de Educación les impone una licencia de larga duración de 60 días a sus cargos y horas cátedra hasta realizar nuevamente una reevaluación. Los/las afectados/as fueron citados al Área de Salud y Trabajo de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario (ASyT)[2] para que se realicen las "reevaluaciones" programadas y se les "ofrece" un acompañamiento terapéutico, psiquiatrizando estas situaciones sin criterios clínicos precisos. Esta medida fue suspendida a las 48 horas, ya que el ASyT se negó a realizar esta política de Gobierno.

Otros aspectos sobre la metodología ejercida es que las personas examinadas fueron convocadas sin haber sido notificadas que iban a ser evaluadas. Se les hizo esperar hasta cinco horas, sin recibir infor-

mación acerca de si recibirían una devolución de lo allí actuado, sin tener un plazo para la entrega de los informes.

Desarrollo

En este marco político educativo nuestra preocupación, como trabajadoras y miembros del Equipo de Salud Laboral y Salud Mental del Centro de Salud de Amsafé Rosario (Sindicato Docente de la ciudad), se orientó tanto hacia las implicancias éticas e ideológicas, como así también sobre las consecuencias que, en este caso, tuvo el ejercicio profesional de los psicólogos que realizaron los psicodiagnósticos, contratados a tal fin por el Ministerio de Educación provincial. Esta situación impactó fuertemente sobre las subjetividades docentes, generando malestar y sufrimiento. Trabajadores/as separados/as de su lugar de trabajo con las consecuencias que esto tiene en la dinámica de las instituciones escolares de donde fueron segregados/as.

Intervención institucional. Características

La intervención se fue configurando a partir de algunos pedidos puntuales de asesoramiento que llegaban al Sindicato por parte de un número reducido de docentes. Pedidos que convulsionaron y desestabilizaron el quehacer gremial por lo inédito de esta modalidad patronal. A partir de allí dos de las psicólogas intervinientes fuimos convocadas a este vacío de la política sindical. Queremos destacar que nos desempeñamos, una, como coordinadora del área de Salud Mental y la otra, como coordinadora del equipo de Delegadas/os en Prevención. Desde estos lugares profesionales convocamos a una tercera psicóloga que se desempeña como co-coordinadora de espacios de trabajo con grupos de docentes.

Ante la situación límite en la que intervenimos, fue imprescindible partir de un diagnóstico de la realidad: analizar la política de gobierno como expulsiva del mundo del trabajo, caracterizar la capacidad de respuesta sindical, identificar los elementos propiciatorios para el trabajo con el grupo, describir y realizar una crítica hacia el accionar de los profesionales que habían sido convocados por el ministerio para realizar los psicodiagnósticos, conocer a cada uno de los docentes en términos de su historia laboral e individual, sus potencias subjetivas y el daño psíquico sufrido. Es importante señalar que este diagnóstico de la situación se iba reconfigurando permanentemente, ya que cada nueva decisión del ministerio ponía en otro lugar a los docentes que estaban siendo vulnerados y por lo tanto a nuestra intervención profesional.

En este sentido podemos señalar diferentes momentos en los que, desde nuestra perspectiva, la figura de *acoso laboral* se fue configurando:

- Las primeras evaluaciones se realizaron con posterioridad a la titularización.
- Ausencia de encuadre y de condiciones para la realización de evaluaciones psicodiagnósticas.
- Utilización del rótulo "no apto" y "vulnerable".
- Convocatoria a una instancia re-evaluadora, consolidando el marco psiquiatrizante de la medida ministerial, ya que se los instó a tomar una licencia de larga duración y a ser acompañados en el proceso por "acompañantes terapéuticos".
- Ausencia absoluta de información acerca de cada uno de los pasos a seguir, de las resoluciones, e incluso, de los informes de las evaluaciones.
- En ninguna de las instancias se hizo énfasis sobre el desempeño docente ni las condiciones de trabajo (CyMAT), sino sobre la persona.
- No se consideró por ejemplo, la situación de un duelo reciente, la de un puerperio o la cercanía a la edad jubilatoria.
- Corrimiento absoluto del lugar de trabajo en forma y fecha indefinida.

Se nos hace necesario si no redefinir, al menos ampliar el concepto de **acoso laboral** obtenido de diferentes fuentes, partiendo de la definición formulada en el Diccionario de Psiquiatría y Psicología Forense de Néstor Stingo (2006). En la misma se hace referencia a un agresor personalizado, incluso cuando se habla de acoso en la docencia, pareciera quedar claro que la figura de agresor la encarna **el** directivo y el agredido es **un** docente. Lo significativo en el caso planteado es que el agresor es invisible (el Estado), el acoso se concreta en medidas políticas y los victimarios son muchos y variados: Estado-Ministerio de Educación-profesionales contratados por el Ministerio-otros agentes de menor jerarquía. Además, ya no se trata de una víctima del acoso sino más bien de un grupo o de un conjunto importan-

te de docentes. Con lo cual podemos decir que también la finalidad del acoso debemos redefinirla, ya que en este caso entendemos que la intencionalidad estuvo en hacer de la manipulación de la psiquis del trabajador docente, una política de Estado.

Como equipo fuimos construyendo diversas instancias desde nuestra especificidad: la subjetividad. Hablamos de la subjetividad en dos sentidos, tanto el acuñado por el psicoanálisis como al que viene trabajando Deolidia Martínez (2008) referido específicamente al campo de lo laboral. Analizando a cada momento cómo promover y habilitar espacios para elaborar colectivamente el impacto vivido con esta problemática. Lugares donde poner en juego los aspectos singulares de cada sujeto, sus miedos, broncas y malestares. Así como también, los aspectos saludables que mueven a la actividad, a la organización colectiva. Espacios que promoviesen el debate, el intercambio fraterno entre trabajadores/as que no tenían una relación previa entre sí y que en el transcurso del proceso transitado, lograron afianzar lazos de mayor confianza y solidaridad. Consideramos que el trabajo en grupo con las/los docentes era clave para que esta problemática fuera tomada con más fuerza.

Por otro lado, la articulación con el área legal y con los diferentes referentes gremiales se fue haciendo cotidiana. Articulación que sólo fue posible siguiendo las huellas marcadas por el proceso histórico de construcción interdisciplinaria.

Queremos destacar también, que cuando hablamos de la capacidad de respuesta del equipo, es importante no dejar de lado la formación de sus integrantes, contando cada uno de ellos con un bagaje de formación específica y una actitud altamente responsable. Responsabilidad que la entendemos como un compromiso ante el malestar y el sufrimiento de los/as trabajadores/as.

La situación fue dinámica y cambiante y por lo tanto, los dispositivos que fuimos proponiendo también lo fueron.

La intervención comprendió diferentes instancias:

1- Reuniones donde participaron las/los docentes afectadas/os, miembros del equipo de Salud Laboral (médico laboral, abogado, psicólogas) y miembros del sindicato.

2- Acompañamiento, ante citaciones, al Área de Salud y Trabajo de la Facultad de Medicina (ASyT).

3- Comunicación permanente con cada docente implicado, para hacer un seguimiento de la situación permitiendo de esta manera, la interlocución con el sindicato promoviendo el debate entre docentes, abogados, psicólogas y el gremio, para la elaboración conjunta de las presentaciones legales realizadas ante el Ministerio de Educación.

4- Acompañamiento a cada docente a las entrevistas de re-evaluación, teniendo una interlocución permanente con la Médica Psiquiatra designada por el Ministerio para tal fin, producto de haberse disparado el conflicto Sindical que puso en evidencia la política del Ministerio.

5- Contención psicológica grupal e individual, asesoramiento grupal e individual y posterior análisis de los pasos a seguir ante cada situación.

6- Seguimiento individual de una de las docentes que fue re-evaluada por segunda vez.

7- Acompañamiento al Ministerio de Educación: presentaciones legales, reuniones informativas, re-evaluaciones y entrega de informes finales.

8- Reuniones de re-trabajo permanentes del equipo de psicólogas.

9- Reuniones del equipo de psicólogas con referentes gremiales.

Instancias de trabajo grupal.

Impulsamos además, una estrategia de Taller Grupal concebida en dos encuentros desarrollados desde la perspectiva teórica de Dulce Sauaya (2003).

●En un primer encuentro trabajamos las vivencias subjetivas, las resonancias singulares de los calificativos "Vulnerables", "No Aptos" y otros, como así también, el malestar y la angustia por haber sido alejados de sus trabajos y la vivencia de incertidumbre acerca del futuro laboral.

En nuestros intercambios con las/los docentes, percibimos su malestar frente al hecho concreto de regresar a las escuelas; los temores al "qué dirán", la posible patologización de sus casos por parte de sus compañeras/os de trabajo ("estás loca", "estás mal", "estás deprimida"). Frente a este panorama, nos propusimos dar cauce a la tramitación de estas representaciones de tal modo que puedan correrse del lugar de la culpabilización individual para pasar a ubicar la responsabilidad, en este caso, en el Mi-

nisterio de Educación y en el gobierno de la provincia. Nos proponíamos ofrecer un espacio donde la catarsis con su efecto liberador se propiciara, a la vez que pudieran los docentes, encontrarse reflejados en las vivencias de sus pares. Era un objetivo de este primer encuentro cuestionar el concepto de *vulnerables* para poder empezar a pensar en que ellos estaban siendo vulnerados: en sus derechos, en su intimidad, en la realización de su trabajo, en sus características subjetivas.

- En el segundo encuentro (realizado una vez que fueron reincorporados a sus lugares de trabajo), comenzamos a intercambiar las experiencias personales a partir del regreso y el reencuentro con las/los compañeras/os, la vuelta al aula con los/las alumnos/as. Era importante en esta segunda instancia poder reconocer el impacto que cada uno de ellos había vivido en el retorno a su lugar de trabajo frente a cada una de las instancias del mismo (directivos, pares, padres, alumnos) en definitiva toda la comunidad educativa y con qué estrategias subjetivas contó cada uno. Fue notorio que en su mayoría los docentes pudieron construir un discurso más o menos homogéneo acerca de lo que les había ocurrido, las responsabilidades y la experiencia que colectivamente se habían dado para poder hacer frente a esa situación. Creemos que esta construcción fue posible por la intervención permanente y en cada una de las instancias que habíamos definido profesionalmente.

Asimismo, se evaluó la posibilidad de continuar por vías legales el reclamo. En este aspecto las posiciones fueron diversas: había quiénes sólo quisieron recuperar su trabajo, otros acordaron con iniciar una demanda grupal y otros que consideraron, avanzar legalmente, de manera individual y llegar hasta las últimas consecuencias, incluso, el resarcimiento económico. En este sentido, no es menor el lugar del sindicato, ya que el mismo dio por cerrada la intervención con la vuelta a las escuelas.

Cabe destacar que de todos los docentes afectados en este proceso, solo una no volvió a su lugar de trabajo por encontrarse tramitando su jubilación.

Este segundo encuentro estuvo teñido por un clima de celebración por lo conquistado y se rescató de manera conjunta la importancia de la organización colectiva como así también el trabajo realizado por el equipo de psicólogas.

Reflexiones finales

Para poder llevar a cabo esta intervención y arribar a resultados que redundaran en beneficio de cada uno de los docentes "afectados", se tuvo que realizar una rápida articulación entre el equipo de profesionales y el Gremio. Fue necesario reunirse tantas veces como fue requerido, ya que para el grupo de docentes, su lugar de trabajo; su lugar como trabajadores; el lugar en sus familias y también en la sociedad, se desdibujó: pasaron a "no ser" a "no estar", de un momento a otro.

Dos ejes se volvieron claves a partir de allí: desde el Gremio la consigna clara fue pelear hasta conseguir que ninguno de los docentes quedara fuera y lograr además, la homologación de cada una de las carpetas.

Desde el equipo de psicólogas se decidió realizar un abordaje grupal y apuntalar desde allí y desde la singularidad, de ser necesario, la subjetividad de cada uno de ellos.

Estamos convencidas de que la inmensa satisfacción de cada uno de los grupos por el accionar del otro, está, se siente y genera ganas de seguir apostando. Tanto lo gremial, como lo legal y lo psicológico, son patas fundamentales en la coyuntura de cualquier espacio laboral. Desde cualquiera de las áreas es necesario incluir al resto y trabajar tejiendo redes, generando nuevos espacios y entendiendo que lo colectivo, tomándose en la más amplia acepción del término, es cada vez más necesario a la hora de entender el proceso de trabajo.

¿Se preguntaron los funcionarios acerca de los efectos que semejante arbitrariedad produjo en la relación entre los actores sociales de las comunidades escolares? ¿Sabrán quienes firmaron los "no apto" que el vínculo pedagógico es el pilar sobre el que se fundamenta el aprendizaje? ¿Sabrán de los efectos que produjeron en los mismos? ¿Sabrán que son ellos los responsables, ahora sí, de vulnerar ese vínculo privilegiado y construido en una historia vincular?

Como trabajadores de la Salud Mental sostenemos que el/los Ministerio/s de Educación (del país) debe tomar en su agenda el "malestar del magisterio": sus condiciones de trabajo, la construcción de un vínculo pedagógico acorde a las circunstancias históricas, la tarea pedagógica en contradicción permanente (contradicción que más que como obstáculo la entendemos como impulsora de una posición crítica, cuestionadora pero sobre todo, productora de docencia y de conocimiento) y que fundamentalmente tenga una política de cuidado y prevención de la salud de sus trabajadores/as.

Perspectivas y posibilidades abiertas

A partir de lo trabajado con el grupo y con cada uno de los "afectados" en particular, creemos que varias vías han quedado abiertas y que otras podrían abrirse a la hora de pensar no sólo en una continuidad, sino en posibles intervenciones que habiliten nuevos espacios y nuevas estrategias. Por un lado, sería importante recoger las experiencias del "regreso a los lugares de trabajo" ya que esta situación, despertaba angustia, ansiedad, incertidumbre, etc. Por otro lado, poner a trabajar las representaciones que estaban en juego a la hora de construir las miradas posibles, tanto dentro como fuera de la institución educativa.

Entendemos que trabajando en este nivel, comenzaríamos a despejar líneas de intervención, por ejemplo:

a- En torno al lugar de las licencias en salud mental y del sufrimiento psíquico en general. Tema que nos llevaría a profundizar la problemática sobre condiciones de trabajo y malestar psíquico y el eje en los riesgos psicosociales.

b- Los modos posibles de vinculación con las familias o los/las referentes de los niños/as.

c- Recuperar el lugar del trabajo como experiencia de reencuentro con la tarea docente y la práctica educativa, pudiendo, entre otras cosas, hacer escritura de esa experiencia.

d- Lugar, funciones y roles de los equipos directivos ante situaciones en las que el equipo docente se encuentra afectado. Especificidades de esta función y las relaciones institucionales posibles, deseables y reales.

e- Habilitar un modo de producción de la palabra del grupo, que le permita a cada uno, elaborar todo lo vivido reafirmándose como trabajador/a docente.

Todo proceso y todo conflicto, requiere -para poder ponerlo a favor de la producción y el trabajo mismo- poder elaborar lo vivido, ya que se trata de una tarea de reparación psíquica insustituible, a la vez que una tarea preventiva en la medida que pueden contar con una experiencia de organización inscripta singular y colectivamente.

Entendemos importante a la hora de pensar este plano reparador y también preventivo, que la institución sindical avance en el aspecto jurídico legal en lo que respecta al **acoso laboral** y entenderlo como **riesgo laboral** y como un eje fundamental del disciplinamiento operado por las políticas de estado sobre los trabajadores.

Observaciones necesarias

La experiencia recorrida y los avatares por los que debimos transitar, nos llevan a pensar y a poner a consideración en el presente, tres cuestiones nodales que respetuosamente creemos atinado mencionar:

1- Poder hacer notar por qué es hoy (particularmente) importante el aporte teórico-conceptual que necesariamente deviene político, respecto a la ***subjetividad*** del trabajador, por parte del psicólogo laboral.

2- Entendemos como una subestimación de la organización gremial y de un sector de la militancia sindical, el valor que se otorga a la intervención del psicólogo laboral, en cuanto al aporte desde esta perspectiva al objetivo político sindical de los trabajadores (en este caso, docentes).

3- En este mismo sentido, una mirada reduccionista de la dirigencia sindical, en cuanto al papel, al rol del profesional comprometido con los procesos de subjetivación laboral en la intervención política de la organización gremial; e incluso, respecto a la salud misma del trabajador. Lo que se deduce de la postergación o falta de atención de la militancia en general a este aspecto de la tarea cotidiana, tras la fragilización de los procesos de trabajo instalados por las políticas neoliberales.-

Notas

[1] La Carpeta Médica se confecciona a partir de una evaluación bio-psico-social del trabajador. Generalmente la misma es pre ocupacional. Uno de los componentes de la carpeta contempla la realización de la evaluación psicodiagnóstica.

[2] ASyT: área dependiente de la Universidad Nacional de Rosario, que se encuentra en funcionamiento desde el año 2000, cuya tarea fundacional fue la asistencia al trabajador ausente por enfermedad en el ámbito de la Universidad. En el año 2008, desde el Gobierno Provincial pasa ésta a funcionar también

como instancia de control de ausentismo de los docentes de toda la provincia de todos los niveles (inicial, primaria, media y terciaria).

Bibliografía

Sauaya, Dulce. Salud mental y trabajo. Historia vital del trabajo. Un dispositivo psicosocial. 1ª Edición. Ed. Buenos Aires, 2003. Argentina.

Stingo, Néstor Ricardo y otros. Diccionario de Psiquiatría y psicología forense. Editorial Polemos. 2006. Buenos Aires Argentina.

Martinez, Deolidia y otros. El sufrimiento psíquico en los docentes. Lo no dicho que se escucha tras lo dicho. Red Estrado. Buenos Aires, 2008. Argentina.

Historia vital del trabajo. Una experiencia posible

Ps. Gretter, Silvia. Santa Fe. (AMSAFE Rosario y UNR) gretter065@gmail.com
Ps. Lagatta, Silvana. Santa Fe. (AMSAFE Rosario) silvanalagatta@yahoo.com.ar
Ps. Manno, Carolina. Santa Fe. (AMSAFE Rosario) cmanno2@yahoo.com.ar
Ps. Zambuto, María Verónica. Santa Fe. (AMSAFE Rosario) verozambuto@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo intenta dar cuenta de la experiencia llevada a cabo durante el año 2012 con docentes de nivel primario y medio de la ciudad de Rosario que se encontraban en Tareas Diferentes, en Licencia de Larga Duración y docentes con más de veinte años en la docencia. El dispositivo HVT (Historia Vital del Trabajo, creado por la Dra. Dulce Suaya) se aplicó en el marco del Sindicato docente (Amsafe, Delegación Rosario), en dos etapas, con grupos de no más de doce personas y respetando otras características y consignas propias del dispositivo.

La metodología era grupal y se trabajaba con los relatos de la historia laboral de las/los docentes, entendiendo que la evocación del recuerdo propicia una posición subjetiva diferente frente al malestar, al sufrimiento, la patología y al desencuentro con el aspecto placentero del trabajo.

El objetivo fundamental de la experiencia grupal apunta a recuperar lo vital de la historia laboral de cada uno y a la vez, en el intercambio generar estrategias individuales y colectivas de defensa frente a las adversidades inherentes a la organización del trabajo docente.

Palabras clave

Trabajo – Actor Social - Relato – Historia – Subjetividad

Introducción del problema

Partimos de una lectura acerca de las demandas en salud mental que vienen estando asociadas, en los últimos tiempos, a tres situaciones atravesadas por la problemática laboral docente. Cada una de ellas tiene un mismo elemento en común que se caracteriza por el alejamiento de la situación laboral habitual. En líneas generales tiene que ver con el trabajo en el aula, con los niños, dando clases, etc. Ubicamos en este cambio de situación presente o por venir un elemento particular que configura lo que se da en llamar “rasgo poblacional”.

Presentaremos a continuación, un trabajo alrededor de estas situaciones describiéndolas y situando los resultados que obtuvimos en la aplicación de un dispositivo grupal.

Nuestro punto de partida es sostener como hipótesis que estas situaciones configuran un problema de salud poblacional docente. A la vez que ubicamos como actor fundamental para esta enunciación al docente y sus posibilidades de colectivización, es decir, sostenemos que es el docente el actor social fundamental en la construcción de este problema de salud.

Desarrollo

Nos interesa trabajar en estas situaciones porque entendemos que las mismas no son visibilizadas como “problemas”, queremos decir, que el modo de presentación del sufrimiento donde prima la vivencia de aislamiento, es un modo de naturalización de la problemática laboral que desconoce su intersección con los procesos de producción de subjetividad.

Nos situamos desde una lectura de nuestra práctica cotidiana en el marco de las estrategias diseñadas como políticas de salud sindical: asistencia psicológica individual, talleres de la voz, equipo de delegadas/os en prevención, dispositivo historia vital del trabajo. Hablamos de actor social tal como lo entiende Mario Testa[1], es decir, como una organización que tiene la capacidad de introducir temas de debate en la agenda del Estado, hacer de una situación un problema de salud, que devenga luego en la sanción de leyes que lo regulen.

Consideramos que solo hay posibilidades de cambiar las estructuras del campo si los espectadores

devienen agentes de su propia historia, pensadas por ellos en sus propios contextos.

1- Tareas diferentes

2- Licencia de larga duración

3- Prejubilación

Algunos descriptores que dan cuenta del problema SITUACION DE TAREAS DIFERENTES:

1-**Caida de la identidad docente**: la situación de encontrarse fuera del grado atenta contra los modos de nominación, como construcción histórico social de la identidad docente: la falta de contacto con el grupo de niños, el alejamiento del espacio áulico, la enajenación de los procesos cotidianos de la organización del trabajo que van desde "el dar clases" al cumplimiento de tareas de planificación. Esta caída viene como exceso a la pérdida de un lugar, queremos decir, que hay allí un plus respecto a los procesos propios de elaboración de las pérdidas. Hablamos de caída de la identidad como modo de figurar el resquebrajamiento subjetivo que detectamos tanto en la clínica como en el espacio grupal.

Las tareas diferentes implican una amplia gama de vivencias. Generalmente aparece como una dificultad el supuesto que un docente solo es tal, en tanto esta en el grado, en detrimento de cualquier otra actividad que pueda desempeñar.

Esto deviene en un malestar relacionado a sentir que su productividad disminuye, aquello de su trabajo que producía orgullo ya no estaría, quedando en un lugar de descalificación y degradación.

2-**Ausencia de regulación de la tarea**: partimos de la complejidad que implica que existe la posibilidad para una docente en TD de desempeñarse no necesariamente en el ámbito de la institución escolar. Que la escuela sea el ámbito, no garantiza el resguardo de la función docente. Queremos decir, que generalmente las funciones desempeñadas por el personal en tareas diferentes quedan libradas a las necesidades institucionales que el personal directivo detecta, situación que deviene problemática tanto para esa docente como para el mismo personal directivo. La ausencia de regulación deja en situación de desprotección.

Podríamos decir que las tareas del personal en TD es puro trabajo real, no hay prescripciones que regulen, organicen, estructuren las tareas. Incluso podemos pensar que las tareas diferentes están por fuera de la organización del trabajo docente.

3-**Invisibilización del trabajo**: nos encontramos ante situaciones donde los trabajadores docentes no tienen bajo su responsabilidad ninguna tarea definida, a la vez que hacen muchas cosas. En consonancia con el anterior descriptor, decimos que el deterioro se produce tanto en el sujeto trabajador como en el trabajo mismo. Tareas administrativas, de ordenanza y hasta de limpieza son ejecutadas por docentes en TD. El producto de su trabajo se encuentra cada vez más alejado del deseo, se profundizan los procesos de enajenación y se diluye la historia del lazo que une a ese trabajador con el objeto y el producto del proceso de su trabajo. Lo que el docente hace, al encontrarse por fuera de la organización del trabajo, no es una actividad explicitada, nadie sabe en la escuela qué hace ese docente, por tanto, lo que no tiene es la posibilidad de medir, reconocer los resultados de su trabajo.

Algunos descriptores que dan cuenta del problema SITUACION DE PREJUBILACION:

1-**Aislamiento, silencio y soledad**: en nuestras sociedades occidentales y capitalistas, la tercera edad aparece fácilmente asociada principalmente a la escasez productiva. ¿Qué resonancia tiene esta significación en las docentes que están transitando este camino? ¿Con qué recursos llegan nuestras docentes a su jubilación?

2-**Duelo**: Se nos hace necesaria esta pregunta: ¿qué pierde el sujeto al perder el empleo? La evidencia empírica del sufrimiento a consecuencia de la pérdida del empleo es observable en las demandas de asistencia que recibimos. Si bien es innegable el factor económico que hace a la subsistencia material, sin embargo esta respuesta no agota la pregunta. Se hace necesario dimensionar el valor de la inscripción simbólica, del lazo con los "otros" y cómo y porqué se ven afectados al alejarse del proceso productivo. Qué de los mitos, creencias, prejuicios están presentes en la categoría de *jubilados/as, desocupados/as*.

3-**Desgaste y construcción de un proyecto**: diferentes nombres ha cobrado el sufrimiento psíquico en la docencia a lo largo de la historia de la psicopatología del trabajo, vicisitudes de la nominación que dan cuenta que desde diferentes miradas la subjetividad en juego en el trabajo docente ha sido es-

tudiada. Es desde aquellos estudios que hoy se hace indiscutible el hecho que a grandes rasgos puede ser descripto como de "llegar a la jubilación lo más enteras posibles". ¿Cuántas de nuestras docentes se jubilan estando en tareas diferentes o en licencia de larga duración? Resumiendo: en qué condiciones subjetivas llegan a esta etapa las docentes? Cuestión que nos resulta importante si tenemos en cuenta que la etapa prejubilatoria suele ser, en el mejor de los casos, un momento de crisis vital, ya que se ponen a prueba soportes identificatorios que sostuvieron hasta aquí un proyecto vital laboral. Si esta crisis esperable puede sortear sus dificultades, es esperable también que pueda aparecer la construcción de un proyecto futuro, ya ahora, por fuera del ámbito de trabajo. ¿qué pasa cuando no hay recursos para construir un proyecto, cuando la jubilación aparece únicamente como un modo de salirse del sufrimiento en el trabajo?

Algunos descriptores que dan cuenta del problema SITUACION DE LICENCIA DE LARGA DURACION

1-**Estigmatización y aislamiento**: hemos observado que genera mucho malestar el necesitar hacer uso de ellas. Pesan, en el docente, las representaciones sociales que circulan al respecto (está loca, no trabaja, se abusa de las licencias sin necesitarla, etc.) Esto deviene en que en muchas situaciones el sujeto docente se proponga continuar trabajando incluso cuando su salud está afectada, lo que conlleva a un mayor deterioro. Por otro lado, sabemos también de situaciones donde, tras tomar una licencia y poder ubicar más claramente aquello que le estaba resultando una dificultad, puede reintegrarse al trabajo desde una posición subjetiva diferente, sintiendo mucho menos malestar.

Por otro lado, las instancias de juntas médicas o auditorías fortalecen los sentimientos de culpabilidad, redoblando el aislamiento en el que suelen transitarse estas licencias.

2-**Dificultades en la restitución del lazo con el trabajo**: volver a trabajar no siempre es sencillo. No se vuelve de unas vacaciones, ni de una licencia por maternidad, se vuelve de un lugar desconocido, y por ello mismo estigmatizado. Estas representaciones sociales construyen el escenario institucional que "recibe" a ese docente. Nos arriesgamos a decir, que generalmente se producen procesos de expulsión, de segregación, propios de la encerrona trágica, al decir de Fernando Ulloa[2].

3-**Medicalización**: una de las consecuencias más siniestras del aislamiento que produce la situación de licencia, tiene que ver con los altos niveles de medicalización que detectamos. Al ser necesario que sea un médico quien solicite la licencia, es casi un camino obligado la consulta con un psiquiatra, en los casos de licencias por psiquiatría. Pero también lo que nos preocupa es que la "indicación" de junta médica sólo supone necesarios los dispositivos propios del modelo médico hegemónico, el cual presupone un individuo enfermo.

Estos descriptores nos dan una idea de la trascendencia de estas situaciones en tanto problema de salud mental poblacional. El dispositivo HVT nos proporcionó las condiciones necesarias para que los relatos singulares tengan un lugar donde desplegarse, ser escuchados y recogidos desde una lectura atenta a los diferentes modos de sufrimiento propios de la organización actual del trabajo docente.

Nuestra experiencia en la aplicación del dispositivo grupal

Durante el año 2012 aplicamos el dispositivo HVT en el marco de la delegación Rosario de la Asociación del Magisterio de la Provincia de Santa Fe (AMSAFE). La aplicación de realizó en dos períodos: mayo/junio y agosto/septiembre. La propuesta de Dulce Suaya[3], su creadora, es trabajar con grupos pequeños, de no más de 12 participantes, y cada uno de los encuentros plantea consignas específicas. El trabajo del grupo está centrado en la consigna "relate la historia de su vida laboral".

¿Que busca el dispositivo HVT? La posibilidad de la *producción de un sentido*, y no de un desciframiento. No se trata de desentrañar un significado perdido o reprimido, sino de construir un relato que ubique al sujeto en otra *posición subjetiva.*

Tres son, los conceptos centrales que lo estructuran, *"el esqueleto básico"* los llama Dulce Suaya:

Memoria

El HVT, al convocar la narrativa de la trayectoria laboral, apuesta al encuentro del efecto discursivo en el hallazgo de un pasado presentificado en el decir del sujeto.

Una participante nos decía: "Después de hacer el relato estuve dos días llorando en mi casa, no podía pensar en otra cosa. No pensé que recordar me hiciera revolver tanta mierda"

"Tenía que preparar la carpeta para los de 3º y para los de 7º también. Creo que dividía el pizarrón… no sé cómo hacía tanto trabajo."

Así el relato remueve el espacio de memoria produciendo un recuerdo, el hecho vivido se pierde y el recuerdo recupera lo sucedido transformándolo en una construcción encubridora. La memora es acto, es potencia, es posibilidad de una realización.

Dice Suaya: *"Al remover el espacio de memoria, el dispositivo reactiva el deseo y encuentra objetos a los cuales ligar la energía congelada en las huellas del pasado[4]."*

Historia

El relato, configura un *sentido* que como tal antes no estaba. La historia no es simplemente la enunciación de eventos. Sino que conforma un entramado de relaciones que constituye un sentido que damos en llamar la realidad. El sujeto del HVT no sólo cuenta su historia, sino que la construye de un modo singular.

No se trata de una autobiografía, sino de un relato que se teje en una temporalidad social, en un entramado colectivo.

Una de las participantes recuerda: "Estaba yo solita mi alma con todos los alumnos. Manejaba también la documentación de la escuela y las tareas pedagógicas… era muy *corajuda"* Este modo de nombrarse no estaba antes del relato. Aparece como efecto del mismo, incluso como sorpresivo para la misma participante. En este modo de nombrase "corajuda" se pone un juego un rasgo valorativo que produce un sentimiento de orgullo.

Memoria e Historia se conjugan entonces para crear al pasado como un *relato ficcional*, con la dimensión de verdad que conlleva.

Trabajo

El concepto de trabajo que la autora propone es el de trabajo como potencia creadora. No se reduce entonces a empleo, ni ocupación, ni actividad. Trabajo creador cuyo sujeto se hace de un saber socialmente productivo.

Este es el concepto que subyace al dispositivo y el que dirige de algún modo su implementación. Y, dado el carácter prospectivo del HVT, se intenta incluir o redescubrir ese aspecto del mismo en la elaboración de un proyecto laboral como resultado de la realización de los encuentros.

Sabemos, sin embargo, que nos encontramos con situaciones en donde esta ligazón al trabajo creativo se ha perdido en el transcurso del tiempo, o solo aparece el sufrimiento. Razón que trae, justamente, a los participantes al HVT.

Algunas de las frases recurrentes en el dispositivo: "Por seguir yendo a la escuela terminé internada", "estoy como los chicos, no quiero ir a la escuela".

Decíamos que el HVT busca la producción de un nuevo sentido. Vemos que se trata de *producir* una escena laboral donde **el que habla se ubique como protagonista.**

Una de las participantes en tareas diferentes, tareas que le venían resultando "chatas y aplastantes" según su decir, arma, en su recorrido por el dispositivo, estrategias para trabajar con alumnos con quienes aparecían dificultades. Elabora así un proyecto laboral y se ubica de un modo muy diferente frente a su trabajo, donde pone a jugar su experiencia y su saber.

Sostenido en este engranaje conceptual, la aplicación del HVT produce una subjetividad en la que el sujeto se reconoce en posición de trabajador-creador. Se logra como efecto, que el sujeto se apropie de un saber socialmente productivo, que produzca un nombre que le es propio, que construya un proyecto para la vida.

El reconocimiento circulante en el espacio grupal produce efectos de subjetivación. Desde la simpleza del gesto de escuchar y ser escuchadas, mirar y ser miradas y ofrecerse una palabra que conmueva. Luego del reconocimiento del otro uno ya no es el mismo.

Algunos de los resultados obtenidos

El intercambio posibilitó el encuentro con estrategias saludables, entre las que se resaltan: atender a las señales de alarma (cansancio, insomnio, desgano e intolerancia), hacer uso del derecho a la licencia y acudir a un tratamiento psicológico.

Los grupos pudieron cuestionar la significación social instituida sobre las licencias y lograron otorgar-

le valor en tanto recurso de salud.

El encuentro con otras experiencias posibilitó darle a las tareas diferentes otro estatuto, esto es, poder pensarlas como un lugar desde el cual producir docencia: desde transmitir experiencia y conocimiento a docentes más jóvenes hasta diseñar proyectos institucionales con perspectiva comunitaria.

A partir de los relatos recogidos comenzamos a visibilizar la etapa prejubilatoria como una instancia de la vida laboral a ser abordada en tanto lo que aparece está atravesado por la idea de la caída más que de la de un cierre, es decir, que la jubilación suele ser percibida como un "recurso salvador", descuidando el entramado de afectos que todo duelo conlleva.

Conclusiones

Trabajar con el HVT nos reafirmó la existencia de patologías de diversa índole en el ámbito laboral. Las mismas pueden ser removidas, modificadas, mejoradas y hasta superadas si se logra que el trabajador, en este caso docente, atraviese su historia laboral por el relato y la colectivización. Según el decir de Dulce Suaya *que pueda poner en palabras el pasado, el presente y el futuro de su historia laboral.*

Hablábamos de construir el problema de salud como un proceso en el cual es determinante quién y cómo intervienen en su definición. Para ello necesitamos crecer en datos tanto cuantitativos como cualitativos, que nos permitan construir el problema de salud. En este sentido ubicamos a los docentes en un rol protagónico, en tanto son ellos quienes saben acerca del malestar que le es propio a su tarea, a su organización y a sus condiciones de trabajo. Entendemos que no es el trabajo lo que enferma sino la forma en que este se lleva a cabo. Razón por la cual, es importante para lograr modificaciones, la participación activa del trabajador. Este debe ser artífice del cambio.

Teniendo en cuenta los planteos de Dejours[5] podemos pensar los tres motivos por los cuales se generan patologías laborales: la organización del trabajo, en primer lugar; la introducción de nuevas metodologías para medir el rendimiento personal, en segunda instancia y por último la soledad en la que queda el trabajador si no hay contención.

Así, hemos elaborado una propuesta de relevamiento de datos por escuelas, para trabajarlo en conjunto con el cuerpo de delegados, esperando que sea esta una herramienta que nos acerque a las escuelas, como lugar de trabajo, y al conjunto de los docentes de Rosario. A la vez, este relevamiento es un modo de convocar a los docentes a participar del dispositivo Historia Vital del Trabajo.

Nos planteamos, entonces, una investigación que nos permita cuantificar datos con herramientas construidas desde el espacio sindical. Vale esta aclaración, ya que podríamos obtener información de este nivel a través de los organismos oficiales (Ministerio de Educación o de Trabajo), pero entendemos que los datos son de los trabajadores y para los trabajadores, para que desde allí podamos, en todo caso, contrarrestar con los datos oficiales.

Por otro lado, es imprescindible para la elaboración del material cualitativo, el relevamiento de las narrativas que puedan aumentar el caudal de información obtenida durante el año 2012. La organización del trabajo es un arma de dominación, pero si sabemos hablar de nuestro trabajo, gestionamos mejor. Si hacemos un paralelo con lo que plantea Spinelli[6], podemos afirmar que sólo hay posibilidades de cambiar las estructuras, si los espectadores devienen agentes de su propia historia, pensada por ellos, en sus propios contextos. Por lo tanto, aspiramos no sólo a crecer en los grupos para la aplicación, sino además, contar con el trabajo coordinado con el cuerpo de delegados, actores claves para el proceso de investigación planteado.

Notas

[1] TESTA, M. (2007). *Decidir en Salud: quién? cómo? Y por qué*? Salud Colectiva. Buenos Aires.

[2] ULLOA, F. (2003) *Novela clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires. Paidos.

[3] SUAYA, D. (2010). *Historia Vital del Trabajo. Herramienta de atención en salud colectiva.* cap. 3 "Estructura y metodología de la aplicación del dispositivo HVT". Buenos Aires. Chilavert Artes Gráficas.

[4] SUAYA, D. (2010) *Historia Vital del Trabajo. Herramienta de atención en salud colectiva* (57). Buenos Aires. Chilavert Artes Gráficas, Buenos Aires.

[5] DEJOUR, C. (2013) Conferencia *Sufrimiento y Trabajo. Cómo pensar las acciones para su transforma-*

ción. Rosario, 8 mayo.

[6] SPINELLI, H. (2010) *Las dimensiones del campo de la salud en Argentina*. Revista Salud Colectiva (281) Buenos Aires.

Bibliografía

DEJOURS, C. (2001) *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires. Grupo Editorial Lumen.

SPINELLI, H. (2010) *Las dimensiones del campo de la salud en Argentina*. Revista Salud Colectiva, Buenos Aires.

SUAYA, D. (2010). *Historia Vital del Trabajo. Herramienta de atención en salud colectiva.* Buenos Aires. Chilavert Artes Gráficas.

SUAYA, D. (20013). *Salud Mental y Trabajo. Historia Vital del Trabajo. Un dispositivo psicosocial.* Buenos Aires. Lugar Editorial.

ULLOA, F. (2003) *Novela clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires. Paidos.

TESTA, M. (2007). *Decidir en Salud: quién? cómo? Y por qué*? Salud Colectiva. Buenos Aires.

Algunos interrogantes surgidos del análisis de una encuesta en centros de atención primaria de la salud a docentes utilizadores de psicofármacos

Lic. Mabel Ojea - mojea@suteba.org.ar
Dra. Tamara Socolovsky - tsocolovsky@suteba.org.ar
Lic. Paula Matheu - pmatheu@suteba.org.ar
S.U.T.E.B.A.-Pcia. de Buenos Aires

Resumen

En el marco de la "Campaña de desmedicalización de la vida cotidiana" que lleva adelante el SUTEBA, se administró una encuesta a los afiliados docentes sobre "Utilización de Psicofármacos", en la consulta médica de nuestros Centros de Atención Primaria de la Salud, con el objetivo de indagar sobre su utilización e intervenir problematizando la prescripción del profesional. Los resultados indican que el porcentaje de utilización de psicofármacos entre los docentes encuestados no difiere del de la población general, comparándolos con otros trabajos sobre el tema. Esta conclusión pone en cuestión el imaginario cotidiano y los supuestos que hay en relación al trabajo docente y la salud mental. De acuerdo con los resultados obtenidos, planteamos que si existe un sufrimiento psíquico ligado al trabajo docente, no necesariamente se trata de entidades nosológicas que requieran tratamiento con psicofármacos. Entre la mistificación de las relaciones entre padecimiento psíquico y trabajo, y la banalización de los diagnósticos psiquiátricos, proponemos realizar una lectura en contexto de los resultados, así como revisar los supuestos para plantear distintas formas de abordaje al padecimiento psíquico ligado al trabajo docente.

Introducción

Nos proponemos compartir y plantear algunos interrogantes respecto de los resultados de una encuesta sobre "Utilización de Psicofármacos" que realizamos en nuestros Centros de Atención Primaria de la Salud.

Desde hace algunos años la Secretaría de Salud del SUTEBA se propone problematizar y desnaturalizar aquellas intervenciones en salud basadas en tendencias medicalizantes. Es decir, aquellas que promueven que los diagnósticos médicos avancen sobre los problemas de la vida cotidiana transformándolos en enfermedades o trastornos que parecen requerir tratamientos biomédicos. Especialmente, aquéllos que involucran el uso de métodos complementarios de estudio y fármacos.

Este paradigma medicalizante, además de reduccionista en su modo de entender la complejidad de la vida y sus avatares, es el contexto en que se legitima el negocio millonario del capital financiero internacional a través de laboratorios y empresas de salud en todo el mundo. Para su funcionamiento cuenta con los dispositivos de impacto a nivel macro (poder económico y político, publicidad a gran escala, trabajo sobre gobiernos y legislación, financiamiento de la investigación y formación profesional, esponsorización de actualizaciones y congresos, etc) y especialmente con un conocimiento muy específico de los espacios donde cada día se desarrolla el trabajo de los profesionales de la salud y los encuentros entre ellos y sus pacientes, pacientes a los que suponen "pasivos".

Desde el Suteba pensamos a los pacientes como personas con capacidad de autonomía, de comprender y de transformar, no sólo sus problemas y los de sus familias, sino también las condiciones del contexto en el que viven y trabajan.

En esta perspectiva, nos propusimos realizar una "Campaña de desmedicalización de la vida cotidiana", que contempla distintas acciones dirigidas a los Equipos de Salud de nuestros Centros y a los afiliados docentes. Una de las acciones de esa campaña es la encuesta de "Utilización de psicofármacos".

El objetivo fue instalar el tema, y problematizar el consumo de psicofármacos en los Centros de Salud.

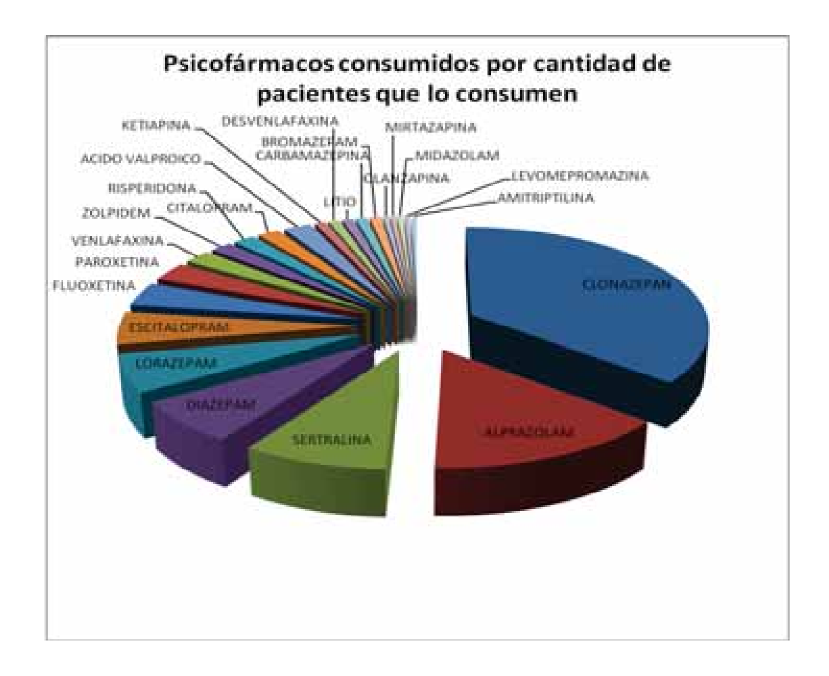
Como objetivo secundario se buscó obtener algunos datos que nos permitan hacer una lectura de las problemáticas y demanda de nuestros pacientes. Los resultados obtenidos son valiosos en tanto exploración de la temática, sin pretender ser representativos de los diagnósticos, síntomas y prescripciones de los centros de salud.

Cabe mencionar, por otro lado, que la fuerza de algunas tendencias encontradas otorga mayor validez a los resultados. Es decir que, sin que los umbrales y porcentajes puedan considerarse en forma precisa representativos del conjunto, sí podemos afirmar que ilustran una tendencia general, tendencia que por otro lado coincide con lo constatado en la práctica por los profesionales y con datos de otras fuentes.

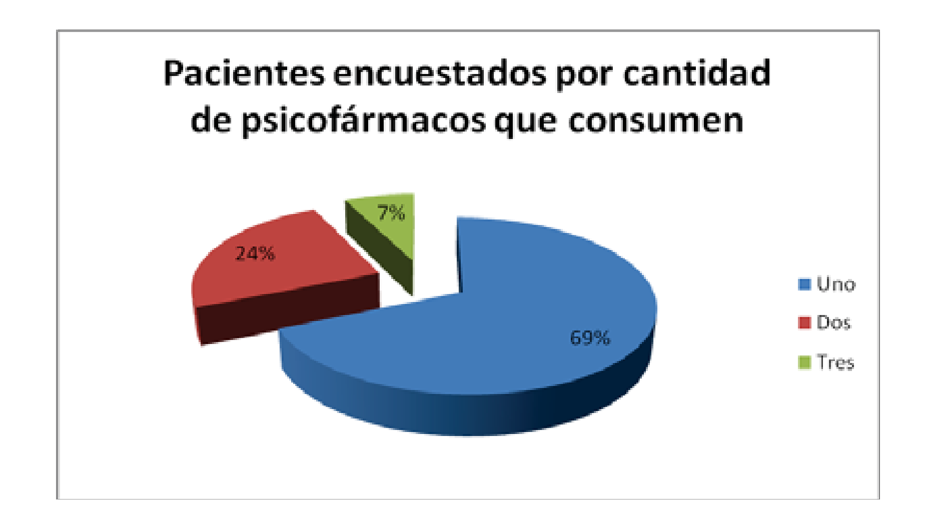
La encuesta se realizó en los centros de atención primaria de la salud del SUTEBA entre Septiembre de 2011 y Febrero de 2012. Fue tomada por médicos generalistas en ocasión de prescribir un psicofármaco a un paciente. Los datos allí vertidos corresponden a lo expresado por los pacientes y sus médicos tratantes, no por registros de historias clínicas. En algunos centros de salud colaboraron en su realización enfermeros o enfermeras del equipo de trabajo. Se reunieron un total de 168 encuestas.

Resultados

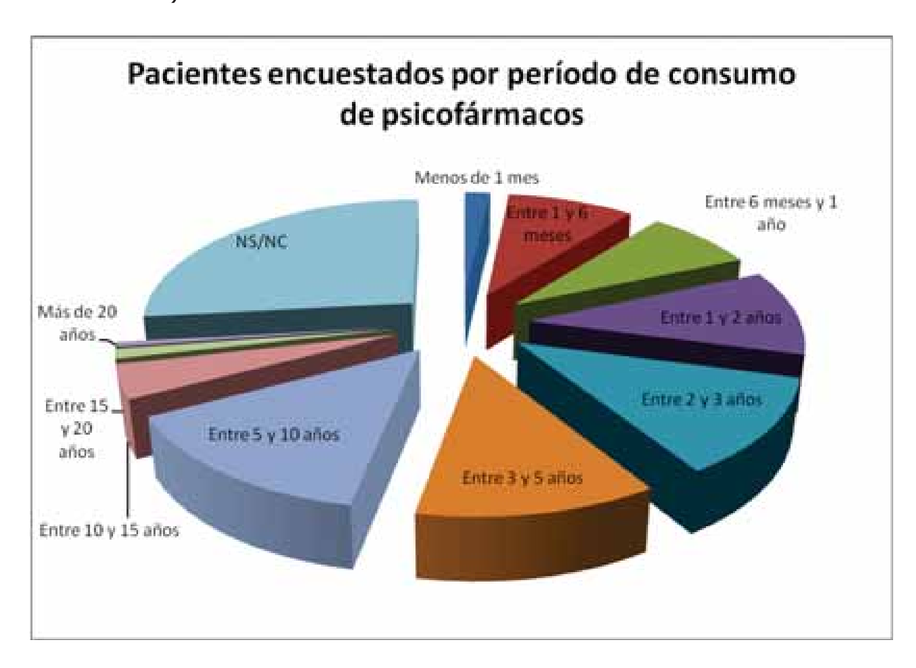
- Las encuestas completadas y analizadas fueron 168.
- Los ansiolíticos son, como en la población general, las drogas de mayor consumo utilizándolos el 86,9% de los encuestados. Corresponden a este grupo de psicofármacos las benzodiazepinas tales como Clonazepam, Alprazolam, Diazepam y Lorazepam entre las más utilizadas. Algunos de los nombre comerciales de estas drogas son Rivotril, Alplax, Valium.



- La mayoría de los encuestados consume un solo psicofármaco.



▪La más frecuente utilización de ansiolíticos (mayormente clonazepan y alprazolam) se concentra en períodos de consumo entre 2 a 15 años, aún como droga única. Un 26,8% de los encuestados no pueden referir el tiempo transcurrido desde que iniciaron la medicación, entre ellas 15 personas de las 49 que utilizan el clonazepan en forma exclusiva. Esta falta de registro del tiempo de consumo podría ser un indicador para interrogarnos acerca de la eficacia de esa intervención (para el paciente y para el médico tratante).

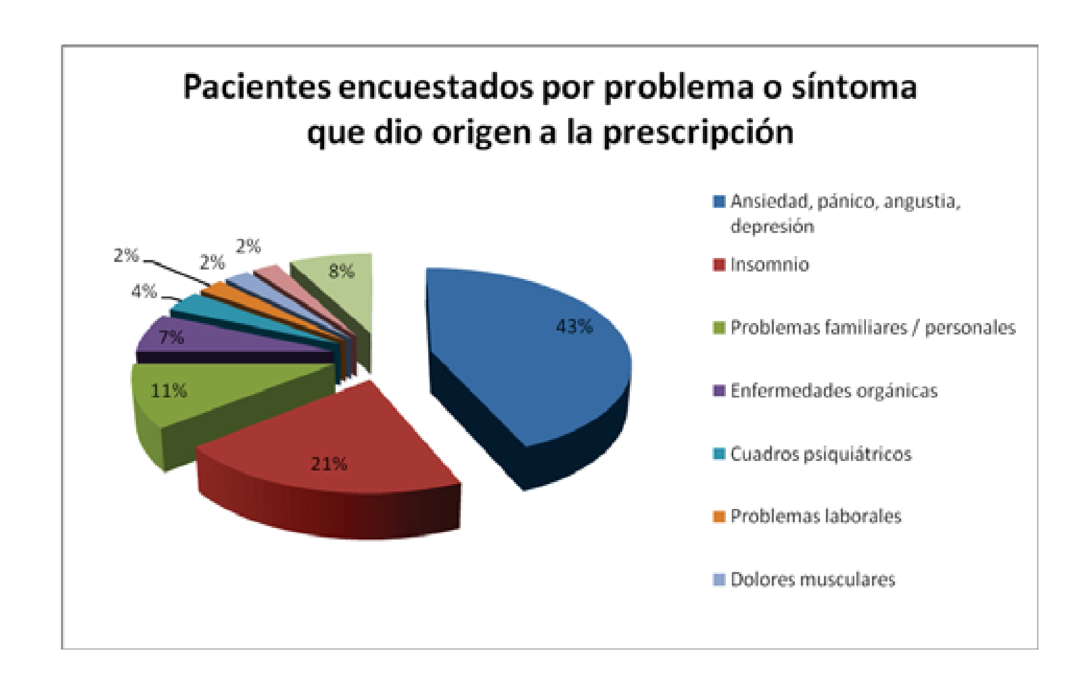


▪Respecto del síntoma o problema que dio origen a la prescripción, denominaciones como ansiedad, pánico, angustia y depresión ocupan el 43% de las encuestas. Resulta significativo que en el 26,8% el problema no se definió o se escribió de un modo que resultó ilegible, esto habilita a suponer cierta falta de especificidad en la identificación de los cuadros clínicos que dan lugar a estas prescripciones.

▪Las prescripciones y/o diagnósticos que refieren a trastornos mentales severos son escasos. Esto es esperable por tratarse de población que consulta a Centros de Salud del primer nivel de atención y no especializados en salud mental.

▪El insomnio es la segunda causa de prescripción de psicofármacos en un 21% de los encuestados.

▪Se registraron casos en que se hizo referencia a un problema o situación laboral en términos directos como motivo de la prescripción.



▪En un 48,8% la primera prescripción fue realizada por un psiquiatra. Esto puede pensarse en función de diferentes variables a considerar que no fueron relevadas por esta encuesta pero sabemos que incluyen la accesibilidad a los psiquiatras de la Obra Social para una consulta temprana y que no es igual en las diferentes regiones del conurbano y la provincia, la gravedad inicial de los cuadros en que se los consultó, el tipo de orientación dada en cada caso por el médico tratante, entre otras. No es menor tener en cuenta que, entre los pacientes que refieren hacer psicoterapia por el problema relacionado con la prescripción, ésta fue iniciada en la amplia mayoría de los casos por un psiquiatra, a diferencia de quienes no realizaban psicoterapia en que la prescripción inicial correspondió mayoritariamente al médico que completaba la encuesta u otro médico de cabecera.

Pacientes encuestados por quién le indicó el psicofármaco según realización de psicoterapia

Quién lo indicó	Si ha realizado psicoterapia desde que consume el psicofármaco					
	Sí		No		NS/NC	**Total**
	Abs.	%	Abs.	%		
Psiquiatra	66	80,5	11	13,4	5	**82**
Profesional que completa esta encuesta	10	41,7	13	54,2	1	**24**
Otro profesional de cabecera (cualquier especialidad)	21	37,5	33	58,9	2	**56**
Otro profesional de consulta eventual	1	25,0	2	50,0	1	**4**
Amigo o familiar / Automedicación / Otro			1	100,0		**1**
NS/NC			1	100,0		**1**
Total	**98**	58,3	**61**	36,3	**9**	**168**

▪Entre 50 a 60% de las personas encuestadas hicieron o hacen psicoterapia desde que consumen el psicofármaco, independientemente de los años de consumo. Dado que tenemos una oferta de prestación en salud mental (psicoanalistas), no podemos comparar este dato con la población general.

Discusión

Si estos datos relevados caracterizan a nuestros afiliados en relación al uso de psicofármacos en tanto adultos como parte de la población general y/o como trabajadores de la educación es un primer interrogante que consideramos, indagando en trabajos realizados sobre el consumo de psicofármacos en poblaciones de nuestro país y el exterior. Encontramos que nuestros datos se asemejan a las características de consumo de psicofármacos en población general.

Sedronar a través del Observatorio Argentino de Drogas, en un estudio nacional de población del año 2006, realizado a población de 12 a 65 años, publicaba en 2007 que el 19,7% de la población usó alguna vez tranquilizantes y ansiolíticos en una proporción mayor en mujeres que en varones y con una prevalencia que aumenta con la edad. En su mayoría fue con la prescripción de médicos generalistas y en otros por automedicación.

Estos datos fueron actualizados por una nueva encuesta de población realizada por el mismo Observatorio en 2012 que vuelve a indicar que, entre 12 a 65 años, el consumo de psicofármacos con o sin receta, especialmente de tranquilizantes (benzodiazepinas), presenta uso extendido en la población general. Según este estudio un 18% de la población alguna vez en su vida usó tranquilizantes y ansiolíticos, en una proporción mayor las mujeres (22.9%) que los varones (12.5%). En total son unas 3.303.629 personas.

Sobre las características del uso, recetado o no y los prescriptores, señalan diferencias etarias y por sexo. El uso en el 80.6% de los casos, fue recetado o bajo prescripción médica especialmente entre las mujeres, en tanto que un 21% de los varones los usó por su cuenta.

En el 58.5% de los casos de consumo bajo receta, fue un médico de medicina general quien lo recetó y en un 26.5% fueron médicos psiquiatras, seguidos en un13.3% por otros especialistas. La receta emitida por psiquiatras es más frecuente entre las mujeres y por médicos de medicina general, en varones.

En la población adulta mayor, el 58.6% recibió esta prescripción por un médico de medicina general.

El programa Remediar, del Ministerio de Salud de la Nación en sus módulos de capacitación para los equipos de salud presenta un capítulo especialmente dedicado al uso de benzodiazepinas dada la magnitud de su sobreutilización. Advierte que hay sobreprescripción y sobrediagnóstico y que son los fármacos más frecuentemente consumidos, indicados para patologías para las que no están racionalmente indicadas, como la hipertensión, la diabetes, y el accidente cerebrovascular.

Esta familia de fármacos tienen propiedades ansiolíticas, sedativas, hipnóticas y por ello están indicadas para el tratamiento de la ansiedad y el insomnio severo por un lapso de entre 2 y 4 semanas. Se considera que por un período mayor hay sobreutilización y el paciente deviene un consumidor crónico produciendo farmacodependencia y una larga lista de reacciones adversas, entre ellas aumento del índice de fracturas en adultos mayores por caídas, trastornos de memoria, excesiva sedación, etc. Dado que produce síndromes de abstinencia en caso de no consumirlo, hay programas propuestos para la deshabituación a las benzodiazepinas.

En una mirada problematizadora sobre factores que favorecen el uso de ansiolíticos señala que las mujeres han sido históricamente el centro de la publicidad de benzodiazepinas, en los años 70 y 80. En los 90 en cambio, los antidepresivos fueron los protagonistas. Imágenes de amas de casa para las benzodiazepinas y de mujeres en ropa de oficina para los antidepresivos.

Trabajos de otros países señalan la sobreutilización de benzodiazepinas como un problema de salud pública, por lo que intentan promover programas de deshabituación.

Desde nuestra perspectiva, llama la atención que, al mismo tiempo que preocupados por los efectos de esta sobreprescripción de ansiolíticos, en lugar de promover la revisión de diagnósticos y prescripciones, pudiendo evitar los efectos iatrogénicos de los tratamientos innecesarios, propician la utilización de escalas autodiagnósticas de relevamiento sintomático que aplana la riqueza de la clínica en salud mental suponiendo un sujeto neutral, ahistórico y una subjetividad sin época.

Las políticas neoliberales de los noventa consolidaron la lógica del mercado lo que implicó no sólo cambios en las formas de producción y distribución de los bienes, sino también profundos cambios culturales en el conjunto social, en la producción de subjetividades y en las formas del lazo social, relaciones líquidas, dirá Bauman, que pareciera dejan inermes a los sujetos frente a las situaciones de la vida, cierta infantilización de las conductas, una forma de relación a la legalidad que implica nuevas formas de violencias, sumado a una alta exigencia social y laboral que pide rendimiento y eficiencia.

La medicalización de la vida cotidiana se asienta en la ilusoria promesa de la época de que hay un objeto adecuado, que siempre se compra en el negocio más próximo, que vendrá a aliviar, curar, borrar el malestar, el sufrimiento, la angustia frente a la existencia, el displacer, la frustración, la desgracia, el miedo a la muerte, o simplemente los signos del cuerpo, estados éstos que diferencian al humano de otros vivientes, propone un ideal de sujetos sin conflictos, sin historia, libres de poder consumir lo que puedan comprar. En este contexto los medicamentos, estrategias del mercado mediante, aparecen como una natural solución a la urgencia de resolver en forma inmediata todo sufrimiento posible. El uso de medicamentos queda entonces asociado al prometido bienestar del consumo y a cierta ilusión de felicidad, ya no a la enfermedad. La cultura de época, ayudada en gran medida por los medios de comunicación y las instituciones favorecen esta tendencia por la que los pacientes solicitan tal o cual medicamento al profesional, al mismo tiempo que el autodiagnóstico y la automedicación se han convertido en una práctica habitual.

En el conjunto social y en el colectivo docente en particular circulan ideas, vivencias, experiencias, dichos, acerca de la salud mental de los docentes, donde pareciera que hay un "más" respecto del resto, o unas especificidades, como si los docentes estuvieran más afectados que el resto de la población.

Las transformaciones sociales mencionadas se reproducen en la escuela, las comunidades, las familias, la infancia, y han modificado el cotidiano de la escuela. El impacto de estas nuevas realidades en las condiciones y medio ambiente de trabajo, afecta a cada uno de modos diversos y son potencialmente espacios de generación - producción de sufrimiento psíquico. ¿Cómo dar visibilidad al impacto que tienen en la salud física y mental de los trabajadores de la educación las condiciones y medio ambiente de trabajo, sin pretender tipificarlos como una "enfermedad mental" a falta de categorías que nos permitan pensarlo? Galende y otros autores proponen frente a estas nuevas formas del sufrimiento psíquico, efectos de las nuevas formas de la cultura y la subjetividad, la necesidad de construir categorías que describan estos procesos sin que sean tipificadas dentro de la nosografía psiquiátrica. El contexto actual del campo de la salud psíquica es un ámbito de controversias teóricas atravesadas por el proceso de medicalización de la vida cotidiana, que trae consigo del lado del sujeto la ilusión de que un diagnóstico y un medicamento mejorarán sus males, y del lado del mercado el rápido aporte del diagnóstico y el medicamento adecuado. Pensamos que si existe un sufrimiento psíquico ligado al trabajo docente, no necesariamente se trata de entidades nosológicas que requieran tratamiento con psicofármacos.

Conclusiones

Si bien utilizamos el analizador "uso de psicofármacos" iniciando un primer relevamiento para esta problemática en nuestro ámbito de trabajo, tras la lectura de artículos relacionados con el tema y el análisis de información que hemos realizado, podemos afirmar que, en la actualidad la prescripción psicofarmacológica no es un indicador que se corresponda linealmente con el diagnóstico certero de patología psiquiátrica ni con el seguimiento requerido. El modo en que esos diagnósticos y prescripciones se realizan no es privativo del ámbito de la salud mental, al contrario se ha extendido a consultas de medicina general, cardiología, pediatría, neurología, etc; favorecido esto por el desarrollo de nuevas moléculas con mayor seguridad de utilización y menos efectos adversos demostrados.

Esta "facilitación" de la prescripción colabora con la banalización de los diagnósticos y tratamientos en el contexto de la medicalización de la vida cotidiana.

Es en este escenario cultural que tenemos que construir categorías que den cuenta del sufrimiento psíquico ligado a las condiciones de trabajo, de lo contrario, etiquetamos el padecimiento, banalizando el sufrimiento. La categoría de "sufrimiento psíquico" implica incorporar la vertiente subjetiva del padecimiento. Y al mismo tiempo las categorías que podamos construir, así como las estrategias que permitan modificar las condiciones y medio ambiente de trabajo que son la fuente del sufrimiento psíquico requieren de apuestas y acciones colectivas.

Desde el SUTEBA nos proponemos la visibilización del problema de la medicalización de la vida cotidiana, siendo el uso de psicofármacos una de sus expresiones. Al mismo tiempo apostamos a fortalecer a nuestros equipos de salud en un mayor conocimiento y comprensión de las condiciones y medio ambiente de trabajo como factores que pueden expresarse en los malestares y padecimientos orgánicos y o psíquicos de los trabajadores de la educación, sin ser banalizados ni mistificados.

Bibliografía

Ortiz Lobo, Alberto-Ibañez Rojo, Vicente. *Iatrogenia y Prevención Cuaternaria en Salud Mental. Revista Española de Salud Pública. Nº6-Noviembre-diciembre 2011.*

Ausgburger, Ana Cecilia. *La inclusión del sufrimiento psíquico: un desafío para la epidemiología. En Psicología e Sociedade. Mayo-agosto 2004.*

De la epidemiología psiquiátrica a la epidemiología en salud mental: el sufrimiento psiquico como categoría clave. Cuadernos Médico Sociales

Uso racional de medicamentos. Módulo 4.Enfoque Racional de otras patologías en APS. Unidad 6:uso racional de benzodiazepinas. Programa Remediar. Ministerio de Salud de la Nación. Buenos Aires.2006

SEDRONAR. Observatorio Nacional de Drogas. *Estudio Nacional en población de 12 a 65 años, sobre consumo de sustancias psicoactivas. Argentina 2006.*

SEDRONAR. Subsecretaría de coordinación Administrativa y Cooperación internacional. Dirección Nacional del Observatorio Nacional de Drogas. Estudio Nacional en población de 12 a 65 años, sobre consumo de sustancias psicoactivas. Argentina 2012.

Galende, Emiliano. *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud mental en la sociedad actual. Buenos Aires. Editorial Paidós.2007*

Vicens Caldentey, Caterina y Fiol Gelabert, Francisca. *Abordaje de la deshabituación de benzodiazepinas en atención primaria. IT del sistema Nacional de Salud. Volumen 32, Nº2/2008. España.*

Cruz Niesvaara et al*. Adecuación del tratamiento en los trastornos ansioso y/o depresivos en pacientes atendidos por médicos de familia. Centro de Salud Valterra. Arrecife de Lanzarote, Las Palmas, España.2006*

Vedia Urgell et al.*Estudio de utilización de psicofármacos en Atención primaria. Atención primaria 2005; 36(5):239-47. España*

Sacchi,OJ et al*. Evolución de la prescripción de ansiolíticos y antidepresivos durante 5 años de seguimiento en una obra social universitaria de Argentina. Universidad Nacional de Cuyo.2003*

Lakoff, Andrew*. Las ansiedades de la globalización: venta de antidepresivos y crisis económica en la Argentina. Cuadernos de Antropología Social, Nº 18.Pag 35 -66. ,2003.Facultad de Filosofía y Letras.UBA*

Arizaga, Cecilia*. La medicalización de la vida cotidiana. Los psicotrópicos como "Pastillas para el estilo de vida". Observatorio Argentino de drogas. SEDRONAR.*

Capacitación sindical sobre CYMAT en las escuelas

Prof. Noemi Tejeda - noemiteje@hotmail.com
Prof. Perla Florentin – perlaflorentin@hotmail.com
Dra. Lilian Capone - lcapone@suteba.org.ar
S.U.T.E.B.A. - Pcia. de Buenos Aires

Resumen

La C.T.E.R.A. considera fundamental la formación sindical de delegados y dirigentes, como parte del proyecto de jerarquización del trabajo docente. Por esto, los antecedentes en la capacitación sindical son amplios, sistematizados y coherentes con la historia de nuestra organización sindical. Obviamente, el tema de salud laboral y condiciones de trabajo está inscripto en este marco.

Por lo tanto, entendiendo la necesidad de generar espacios descentralizados de capacitación, se firmo un convenio con la Superintendencia de Riesgos del Trabajo se llevado a cabo durante el período 2012 y 2013, con el fin de difundir y capacitar sobre los acuerdos paritarios logrados por la entidad y el Estado en el tema de infraestructura escolar: **Condiciones mínimas de funcionamiento en los establecimientos escolares.**

Esta rica experiencia se desarrollo en 5 regiones: **NOA; NEA; CUYO; CENTRO y PATAGONIA** concurriendo más de 500 compañeros representando a los sindicatos de base de **CTERA** de todo el país.

CTERA sigue apostando a la construcción colectiva e inclusiva del conocimiento, con el objetivo de jerarquizar el trabajo de los compañeros de la educación que es en definitiva jerarquizar y defender a la escuela pública.

Introducción

La C.T.E.R.A. considera fundamental la formación sindical de delegados y dirigentes, como parte del proyecto de jerarquización del trabajo docente. Por esto, la historia y el recorrido en la capacitación sindical es amplio, sistematizado y coherente con la historia de la organización sindical. Obviamente, el tema de salud laboral y condiciones de trabajo está inscripto en este marco.

Los avances en las políticas sindicales en materia educativa y laboral y los acuerdos paritarios nacionales y provinciales, requieren un programa de capacitación específica y permanente para calificar la gestión y construir nuevas políticas de salud en la escuela. El momento actual histórico-social, genera la necesidad de encarar un espacio de formación colectiva.

En este marco, y entendiendo la necesidad de generar espacios descentralizados de capacitación, se firmo un convenio con la Superintendencia de Riesgos del Trabajo para que se lleve a cabo durante el período 2012 y 2013, con el fin de difundir y capacitar sobre los acuerdos paritarios logrados por la entidad y el Estado en el tema de infraestructura escolar: **Condiciones mínimas de funcionamiento en los establecimientos escolares.**

Este convenio, tuvo un trabajo previo, también firmado con la Superintendencia de Riesgos del trabajo, realizado durante 2005 y 2006 denominado: *Las Jornadas regionales de Salud y Seguridad en el trabajo .Hacia una cultura de la prevención*, que se desarrolló en siete regiones del país, coordinado por la cra. Lic. Deolidea Martínez.

En este nuevo convenio Se decidió, agrupar las provincias, y sus entidades de base, siguiendo el estatuto de CTERA, en 5 (cinco) Regiones: NOA, NEA, Cuyo, Patagonia y Centro, y realizar la apertura y cierre en Jornadas nacionales, a realizarse en la Sede de CTERA, y las jornadas regionales en las distintas provincias.

Por otra parte, se incluyo dentro del temario la discusión y evaluación de la necesidad de generar los medios pertinentes para comenzar a organizar Secretarias de Condiciones de Trabajo y Salud Laboral escolar en las entidades base de CTERA, como parte de la definición política consensuada en forma unánime por el Congreso de la entidad en febrero del año 2011 y luego aceptado en el acuerdo paritario y homologado en el mismo año.

Los objetivos políticos de estas actividades desarrolladas en estos dos años en las 5 regiones fueron:

-Avanzar hacia el logro de una formación amplia y sólida que incluya conocimientos específicos sobre las regulaciones básicas de Infraestructura que garanticen la convivencia, el trabajo y el aprendizaje en los establecimientos del sistema educativo.

-Conocer los diferentes factores laborales y sus modos de localización.

- Identificar formas de gestión e intervención sobre los mismos y de las estrategias preventivas.

- Asumir colectivamente la importancia de la Participación activa de los trabajadores de la educación junto a la comunidad educativa. Actores sociales: responsabilidades.

-Formar Departamentos o Secretarias de CYMAT y Salud Laboral en las escuelas, y en los sindicatos.

De acuerdo a los objetivos enumerados, se decidieron incluir los siguientes temas en la capacitación:

- Marco normativo existente y su actualización a partir del acuerdo paritario 2011.
- Infraestructura edilicia: 12 puntos de condiciones mínimas de infraestructura, según el acuerdo paritario.
- Condiciones de trabajo de las escuelas: factores laborales, medioambientales, etc.
- Participación de los trabajadores de la educación.
- Actores sociales intervinientes en la problemática. Responsabilidades y roles.
- Estrategias de Intervención sindical.

Vale agregar que toda la actividad se desarrolló entre 2012 y 2013, y que si bien estuvo orientado a Dirigentes, Secretarios gremiales y Delegados de los sindicatos de la CTERA que se dedican a la temática de la salud de los trabajadores de la educación, motivó gran interés entre los docentes en general, por lo cual en mucho de los encuentros realizados estos compañeros enriquecieron con sus aportes desde el trabajo cotidiano y del contacto con los más variados contextos.

Informes por Región

Región NOA: Estuvieron presentes **ATECA** (Catamarca) **APEM** (Tucumán), **ATEP** (Tucumán), **ADEP** (Jujuy), **AMP** (La Rioja).

En el primer encuentro del NOA realizado en La Rioja, participaron alrededor de 80 delegados escolares y Dirigentes Sindicales de la Pcia. y de la Región. Las jornadas fueron muy positivas contando con la presencia del Delegado Regional del Ministerio de Trabajo de La Nación, el subsecretario de coordinación Administrativa del Minsterio de Educación, y representantes del área de Arquitectura e infraestructura escolar, también contamos con la presencia de autoridades de Bomberos de la Pcia.

Con jornadas de trabajo muy fructífera cada Organismo dio su parecer acerca de los temas tratados pero fundamentalmente orientaron a los presentes en la Prevención de Riesgos, con el lema “Trabajo seguro.”

En la 2º Jornada realizada en Jujuy, también se contó con la participación de 75 compañeros, que vinieron desde los parajes más alejados, y desde las provincias que integran esta región. A través de las intervenciones, se fué construyendo colectivamente un cuadro de situación que incluyó las condiciones en las que trabajan, los distintos marcos legales que existen pero son incumplidos en esa región. Además, se trabajo en conjunto las estrategias que deben ser instituidas a fin de avanzar en la defensa de buenas condiciones de trabajo en las escuelas. Se plasma la definición política que la denuncia continua es necesaria pero debe estar enmarcada en un plan de acción regional estratégico.

Región NEA*:* Las entidades que participaron fueron **AGMER** (Entre Ríos), **UDPM** (Misiones), **ADF** (Formosa), **SUTECO** (Corrientes), **UTRECH** (Chaco) Se realizaron dos encuentros en la ciudad de Parana, Entre Rios, en el primero y Resistencia, chaco en el segundo. En total participaron 100 personas, entre docentes, delegados y directivos sindicales.

Las jornadas se iniciaron con la bienvenida del Sec. General de AGMER, y la Secretaria Adjunta de CTERA , Sonia Alesso, quienes destacaron la importancia de la formación continua para el desarrollo necesario y protagónico de los trabajadores en los ámbitos de participación democrática. Se afirmo además que, CTERA históricamente abogo por el mejoramiento de las condiciones de trabajo, como uno de los pilares fundamentales para jerarquizar las condiciones de enseñar y aprender .

Por otra parte, la Subsecretaria Gremial de CTERA, cra. Noemí Tejeda destacó la importancia de la consolidación del Departamento de Salud Laboral de CTERA y de todos los sindicatos provinciales con el fin de transitar ordenadamente las construcción colectiva de las mejores estrategias de intervención sindical para la prevención de accidentes y enfermedades relacionadas con el trabajo.

En el primer encuentro, también estuvo presente el Dr. Jorge Kohen, Gerente de Prevención de la SRT quien desarrollo el proyecto del Programa Nacional de la Salud y Trabajo Docente en la Argentina, que se pondrá en marcha en el transcurso de este año.

La participación de los docentes fue sumamente activa y enriquecedora, ya que aportaron la realidad de la región con lo cual permitió trabajar los temas planteados en forma real y práctica.

En estos encuentros los temas que se abordaron fueron:

- Acuerdo Paritario de Infraestructura Escolar, aspectos generales.
- Características específicas de las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo y la Organización Escolar, considerando las modalidades y niveles del sistema educativo.
- CYMAT y factores laborales. Métodos de diagnóstico.
- Metodología administrativa del reclamo: como y ante quien se reclama áreas y personas responsables. Organismos oficiales y empresas privadas prestadoras de servicios (gas, luz, agua, etc).
- Modos de control de gestión para entidades públicas y privadas.
- Programa de Prevención en las escuelas incluidos en el Proyecto institucional.

Los materiales utilizados para su lectura, reflexión e insumo de los trabajos en talleres fueron: Ley de Riesgos del Trabajo Nº 24557 y sus modificatorias, Manual de la SRT Preguntas Frecuentes- Sistema de Riesgos del trabajo y los 12 Puntos Recomendaciones sobre condiciones de infraestructura Escolar como encuadre del acuerdo paritario.

Región Cuyo: Las organizaciones sindicales participantes fueron**: SUTE** (Mendoza), **UDAP** (San Juan)Y **ASDE** (San Luis). Se desarrollaron los 2 encuentros en la Ciudad de Mendoza.

El primer encuentro regional se realizo el día 12 de noviembre de 2012. Con una asistencia de 90 compañeros, este encuentro tuvo como objetivo principal trabajar el acuerdo paritario de CTERA sobre los 12 puntos de infraestructura escolar, generar espacios de puesta en común sobre los avances y dificultades en la discusión paritaria en cada provincia y construir protocolos de relevamiento común para cada uno de los puntos.

La apertura del encuentro de formación estuvo a cargo de la compañera Stella Maris García y del Secretario General del SUTE, Javier Guevara, quienes resaltaron la importancia de estos espacios de formación sindical y de los desafíos sindicales y políticos que implica trabajar las temáticas referidas a las condiciones y medio ambiente de trabajo.

En el transcurso de la mañana se desarrolló la temática: "que significan las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo". Se presentó un trabajo sobre la ley de accidentes de trabajo y la modificatoria. Se discutió sobre los aspectos negativos y positivos de la ley y su modificación.

Luego de la presentación de los power point se desarrolló una mesa redonda que contó con la presencia del abogado laboralista del SUTE Dr. Héctor Santander que explicó los alcances de la ley de accidente de trabajo y de su modificatoria. También estuvo presente la Dra. Violeta Sicre médica laboralista del SUTE, que dio un relato pormenorizado de los problemas médicos que padecen los docentes en esa provincia. Otro de los participantes de la mesa redonda fue el cro. Médico auditor Dr. Héctor Reina de San Juan, que expuso un trabajo muy interesante que los cros de San Juan vienen realizando con respecto a la medicación que consumen los docentes de esa provincia, por lo que se pudo reconstruir las diferentes patologías que sufren y la relación con las condiciones de trabajo.

Luego de las exposiciones se hicieron presentes el doctor Julio Arijon, médico y abogado de la SRT de la regional, los cuales respondieron a numerosas consultas realizadas por los compañeros presentes.

Concluido el temario de la mañana se pasó a un cuarto intermedio para continuar nuevamente a la tarde, donde se presentaron los doce puntos de infraestructura homologados en la paritaria nacional docente, que se constituyen en las condiciones necesarias para garantizar el derecho de enseñar y educar, no solo de los trabajadores de la educación, sino que también de los estudiantes.

También se trabajó diferentes modelos de realización de mapas de riesgo como herramienta sindical para exigir el cumplimiento de los doce puntos y de la necesidad de comenzar a sistematizar toda la información relacionada con las condiciones de las escuelas de cada una de las provincias presentes en el encuentro de formación sindical.

Como trabajo para el próximo encuentro se solicitó que cada organización sindical pueda realizar un informe general sobre cuáles son las condiciones edilicias en las que se encuentran las instituciones escola-

res. Además se pidió la realización de mapas de riesgo de diferentes escuelas (inicial, primario y media).

Como así también la necesidad de realizar una sistematización de resoluciones, normas leyes provinciales, que estén referidas al sistema educativo. También sistematizar los organismos responsables en garantizar las condiciones de seguridad e higiene en el sistema educativo.

El encuentro finalizó con las palabras de Javier Guevara, Secretario General de SUTE,resaltando la importancia de la formación y de la necesidad del trabajo colectivo.

El segundo encuentro Regional de la Zona de Cuyo se realizó durante los días 2 y 3 de mayo de 2013.

El Temario de las jornadas realizadas fueron: Las CyMAT y los factores físicos, químicos y de seguridad en las escuelas. Prevención y protección ante distintos riesgos. Protocolo de intervención participativa. Control de gestión. Como incluir la temática en el proyecto Institucional. Planes de evacuación. Responsabilidad de los distintos actores sociales.

La apertura del encuentro estuvo a cargo de Stella Maldonado (Secretaria General de CTERA) y de Javier Guevara (Secretario General de SUTE), quienes resaltaron la importancia de la formación de los delegados gremiales para la prevención de las condiciones y medio ambiente de trabajo, como forma de garantizar la seguridad en las diferentes instituciones del sistema educativo. Se resaltó la importancia de la construcción de herramientas políticas para abordar la resolución de los problemas que sufren los edificios escolares y el deterioro de nuestras condiciones laborales.

Después de la apertura, se trataron los siguientes temas: Ley 26.773 "Régimen de Ordenamiento de la reparación de los daños derivados de los Accidentes de trabajo y Enfermedades profesionales", Ley de riesgos del trabajo. Obligaciones de los Empleadores y de las ART en materia de Prevención. El Estado como Órgano de Control. Normativa. Nuevo Modelo de Contrato, Res. SRT N° 463/09 Sistema de Riesgos del Trabajo. Quién le asegura al trabajador un ambiente sano y seguro de trabajo?. Programas Permanentes de Fiscalización. Programas de Focalización. S.R.T. Legislación Vigente 26.773/12. Régimen de ordenamiento de la reparación de los daños derivados de los AT y EP, 24.557/95. Creación Sistema de Riesgos del Trabajo, 19.587/7. Ley de Higiene y Seguridad en el Trabajo, 25.212/99. Pacto Federal del Trabajo), decretos y resoluciones complementarias. Decreto 1.720/2012, Constitución de entidades Aseguradoras de Riesgos del Trabajo sin fines de lucro. "ARTMUTUAL" y Seguridad en las Escuelas.

Las distintas temáticas estuvieron a cargo del Ingeniero Jorge Remesal, de la Superintendencia de Riesgos de Trabajo de la Nación, quien abordó además el tema "Los factores de riesgo en el trabajo docente".

El día 3 de mayo la apertura de la jornada estuvo a cargo de la cra. Noemí Tejeda (secretaria gremial de CTERA) quién expuso sobre el Trabajo Decente en Argentina.

Después se trabajó en diferentes talleres que estuvieron a cargo de los profesores Viviana Blum y Gustavo Raide, del equipo de salud laboral de CTERA, cuyo eje era el relevamiento de los edificios escolares, acciones de prevención y cadena de responsabilidades del mantenimiento de los edificios escolares.

Region Centro: Las entidades participantes fueron: **UEPC** (Córdoba), **AMSAFE** (Sta Fe),**UTE** (Caba) y **SUTEBA**(Pcia Bs As).

El primer encuentro realizado en la ciudad de Cordoba se conto con una asistencia de 40 compañeros, este encuentro tuvo como objetivo principal trabajar.

▪ el acuerdo paritario de CTERA sobre los 12 puntos de infraestructura escolar,

▪ generar espacios de puesta en común sobre los avances y dificultades en la discusión paritaria en cada provincial

▪ construir protocolos de relevamiento común para cada uno de los puntos.

En el transcurso de la mañana se desarrolló el tema de Infraestructura no solo desde el punto de vista técnico sino también político, ya que se remarcó la importancia de las buenas condiciones edilicias como uno de los pilares que garantizan un buen espacio de enseñanza aprendizaje.

Durante la tarde, se realizó una mesa redonda donde abogados de los gremios y la Cra. Lilian Capone plantearon la nueva reforma de la LRT y el Consejo Consultivo Permanente en el Ministerio de Trabajo, donde la CTA definió participar.

Por último se logro establecer agenda político técnica sobre temas comunes y necesarios para la discusión paritaria en cada provincia: Autoseguro, Protocolos de relevamiento del acuerdo paritario en Infraestructura y Cambio de funciones en la docencia como prioritarios.

Luego de un debate y la exposición de los delegados de las organizaciones de base convocadas, se

establece una agenda común con tareas para un próximo encuentro a realizarse en febrero del 2013 :

- Protocolo de Infraestructura: sobre la base de las recomendaciones de la SRT se acuerda avanzar en un protocolo de intervención común para el abordaje de lo relevamientos a realizar de la infraestructura de los establecimientos educativos
- Vigilancia de la salud de los trabajadores: Autoseguro, exámenes de salud (preocupacionales/ periódicos) o juntas médicas según el caso.
- Autoseguro: relevamiento de los aspectos relacionados con el cumplimiento de la normativa vinculada con Accidentes de Trabajo y la aplicación de la figura del Autoseguro en cada una de nuestras provincias.
- Tareas Diferentes / Cambio de Funciones. Recuperar la experiencia de provincias como Sta. Fe y Mendoza sobre nuevos puestos de trabajo, cambio de funciones y recalificaciones de las tareas según el caso, además de la normativa vigente en cada jurisdicción.
- Avanzar en un registro de datos, para tener un protocolo estandarizado de la región. Respecto a este ítem definir ¿Qué pedir? ¿A quién? Efectuar un registro propio.
- En relación a este registro de datos con participación de los trabajadores se deben visualizar temas inherentes a Infraestructura y argumentar respecto a que se considera AUSENTISMO, definir con qué criterio se consideran las ausencias y sus porcentajes, como se ingresan en este ítem problemas que no corresponden por no estar resueltos desde los derechos a la salud, su recuperación y como determinar enfermedad profesional, a la luz de los nuevos avances médicos y su tratamiento, la realización o no de exámenes pre –ocupacionales y determinación de apto físico según el caso.
- Importante sistematizar que acuerdos hay, para rescatar las mejores condiciones y demandar a los diferentes estados provinciales su efectivo cumplimiento.
- Participación de los trabajadores. Delegados en Prevención. Comité Mixto de Salud y Seguridad.
- Unificar terminologías utilizadas en relación a las distintas temáticas abordadas CyMat y en salud laboral para adecuar las acciones en un mismo sentido.
- Estos temas serán puestos en común por cada organización sindical a fines de Febrero del año entrante en el sindicato de la Capital Federal, UTE.

En el Segundo encuentro Región Centro, realizado en Capital Federal, se contó con la participación de más de 100 compañeros/as, representantes de los distintas organizaciones de la región, más una importante presencia de delegados, docentes, directores y supervisores de la Ciudad de Buenos Aires.

Estas Jornadas tuvieron como objetivo:

- Generar un ámbito de trabajo colectivo en torno a distintas problemáticas vinculadas a los FACTORES DE RIESGO EN EL TRABAJO DOCENTE que posibilite la toma de decisiones gremiales desde miradas integradoras.
- Promover la socialización de información y saberes sobre procedimientos para relevar las CyMAT, así como la recuperación y sistematización de demandas y necesidades específicas sobre esta temática.
- Propiciar la formación de delegados de escuela, para que, en el marco de un Proyecto Institucional, estén en condiciones de desarrollar e implementar estrategias de prevención de riesgos en el trabajo.

Al comienzo, la. Cra. Stella Maldonado Sec. Gral. de CTERA y los compañeros de UTE, establecieron un encuadre político desde el cual nuestras organizaciones definen como prioritaria la tarea dirigida a la construcción colectiva de Estrategias de intervención sindical en riesgos de trabajo y se plantean la necesidad de establecer las relaciones entre la salud de los docentes y la forma de organización de nuestras escuelas, en la búsqueda de mejores condiciones materiales y simbólicas de trabajo.

En un segundo momento, a cargo del equipo de capacitación de la Superintendencia de Riesgos de Trabajo, tuvo lugar una exposición que abordó la temática de los Factores de riesgo en el trabajo docente, a partir del cual se organizó un trabajo en talleres, en los cuales se debatió sobre las condiciones de nuestra actividad y su entorno, y como las mismas son capaces de producir distintos tipos de daño.

Por último, en la segunda Jornada del Encuentro, durante un primer momento se socializaron distintas experiencias de participación directa en la aplicación de la Propuesta de Relevamiento que fuera producto de la tarea colectiva del Equipo de Trabajo de CTERA.

En la segunda parte de la Jornada el trabajo se organizó sobre la base de resignificar nuestras prácticas escolares a partir de incorporar las CyMAT en el debate y diseño del Proyecto Institucional.

En esta instancia se planteó la necesidad de que el Proyecto Institucional, en tanto instrumento de planificación y gestión estratégica, debe indefectiblemente contener todas las realidades que fueron objeto del trabajo de estas Jornadas; así como también de que el mismo sea elaborado y puesto en práctica con el más amplio nivel de participación de la todos los actores comunidad educativa. Debe incluir el debate que permita construir un conjunto de acuerdos institucionales sobre la escuela que tenemos y la escuela que queremos, y las CyMAT no pueden estar ausentes en ese debate. Es una forma de construir Escuela, en tanto espacio de lo público junto a otros, contribuyendo a resignificar el accionar institucional.

En el final desde cada una de las entidades de base de CTERA, se ratificó la necesidad y el compromiso de dar continuidad a la agenda político-técnica sobre temas comunes para la discusión paritaria, que fuera resultado de los acuerdos de la Jornada anterior realizada en el marco de esta formación.

Región Patagonia: Las entidades participantes fueron: **ATECH** (Chubut), **UNTER** (Rio Negro), **UTELPA** (La Pampa).

Asistieron 20 docentes, todos ellos responsables de Salud Laboral de los sindicatos de y dirigentes de los sindicatos provinciales y CTERA, y delegados escolares y de salud laboral.

Para comenzar la jornada la Secretaria General de CTERA, Stella Maldonado, destacó la importancia de la participación de los trabajadores organizados para generar las mejores condiciones de trabajo, que son también las de enseñar y aprender. Se informó sobre la modificación reciente la Ley ART y la participación de CTA en el Consejo Consultivo para la ampliación del listado de enfermedades laborales. y se entregó Ley 24557 y sus modificatorias- Manual de la SRT Preguntas Frecuentes- Sistema de Riesgos del trabajo- 12 Puntos Recomendaciones sobre condiciones de infraestructura Escolar (Acuerdo Paritario

Las temáticas tratadas en este encuentro estuvieron relacionadas a: Acuerdo Paritario de Infraestructura Escolar,. Características específicas de las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo y la Organización Escolar, considerando las modalidades y niveles del sistema educativo. CYMAT y factores laborales. Métodos de diagnóstico. Metodología administrativa del reclamo: como y ante quien se reclama áreas y personas responsables. Organismos oficiales y empresas privadas prestadoras de servicios(gas, luz, agua, etc). Modos de control de gestión para entidades públicas y privadas.

Luego se realizó un informe sobre los marcos normativos establecidos: acuerdo Internacionales, Constitución Nacional, Ley 24557t y de Seguridad e Higiene a cargo de asesor legal de la entidad de UNTER. Finalmente se abrió una instancia de intercambios sobre las distintas situaciones que se presentan en las provincias respecto a Accidentes de Trabajo y Enfermedades Profesionales, Comisiones Médicas, reclamos, apelaciones.

La actividad continuó con un exposición sobre las distintas condiciones existentes en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, el método de diagnóstico de la infraestructura escolar con la realización de los mapas de riesgo, y las instancias de reclamos y control de gestión de las empresas pública y privadas. También se analizaron en forma específicas las recomendaciones sobre infraestructura escolar reconocidas mediante acuerdo paritario.

Al cierre se plantea la necesidad de impulsar la confección de mapas de riesgos en cada una de las provincia en los distintos niveles, y se evalúa como muy positive el trabajo realizado en cuanto a información, materiales e intercambios entre provincias.

Los temas abordados tuvieron continuidad, en un Segundo encuentro, realizado en Chubut, que contó con la participación de 60 docentes de la region, y en el cual se trabajó sobre los factores físico, químicos y de seguridad en las escuelas, siempre en referencia a los 12 puntos, y a la elaboración de mapas de riesgos. En esta oportunidad, también se expuso sobre las responsabilidades de los distintos actores sociales, la inclusión de esta temática en el Proyecto Institucional, y las estrategias de intervención participativa.

Conclusión

Quienes hemos sido responsables de este proceso de formación, ya como docentes o como coordinadores regionales, todos miembros del equipo de salud de CTERA, podemos decir como apreciación general que el poder hablar de nuestro trabajo y de las condiciones en las que lo realizamos, ayudó a visibilizar situaciones que por ser reiterativas y constantes son naturalizadas por los trabajadores perdiendo en sí la dimensión del impacto que esto significa en la propia Salud y en la de los alumnos.

El conocimiento de las condiciones de riesgos en lo lugares de trabajo, nos ha permitido sensibilizar-

nos, preocuparnos y ocuparnos de esta problemática, y se fortalece la tendencia a formar equipos de trabajo, y espacios institucionales, ya sea en los lugares de trabajo, como en los sindicatos.

Sin lugar a dudas es un comienzo que requiere el compromiso del Estado para dar soluciones y garantizar un trabajo seguro; es también el estado, quien a través de los gobiernos, debe controlar el cumplimiento de las leyes, y hacer accesible los mecanismos para cubrir los infortunios producto de las malas condiciones de trabajo: accidentes de trabajo y enfermedades profesionales.

Es imprescindible que los trabajadores asuman su rol protagónico y trabajen mancomunadamente en la cultura de la prevención junto a la comunidad educativa.

La política preventiva y las buenas condiciones de trabajo garantizaran a todos sus integrantes que puedan pensar y trabajar en una escuela libre, inclusive y solidaria.

Eje 8

Trabajo docente en la Universidad

Coordinadoras:
María Elena Soñez y Clotilde De Pauw

Procesos políticos, históricos e institucionales sobre el trabajo docente universitario. Reflexiones sobre los diferentes escenarios de la trama universitaria: lógicas, dinámicas y disputas en el campo del saber. El debate teórico y conceptual con la categoría trabajo docente. Configuraciones del trabajo: académicos, investigadores, intelectuales, docentes. Las culturas universitarias, políticas y subjetividades. Relaciones que se establecen con los pares, los estudiantes, el conocimiento. Tensiones entre condiciones laborales y producción, políticas y apuestas. Reconfiguración de subjetividades, identidades. Discursos, representaciones y significaciones en torno al trabajo docente. Narrativas y biografías docentes. Las producciones decoloniales y el pensamiento eurocéntrico en la universidad…

Reflexiones sobre las propias prácticas docentes. Algunas perspectivas para su abordaje

Alejandro César Caudis – Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) – acaudis@gmail.com
Susana María Cavaille – Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) – susanacavaille@gmail.com

Resumen

Este trabajo procura enmarcar teóricamente la necesidad de reflexionar de manera crítica, constante y profunda sobre las prácticas docentes que desarrollamos en la universidad. Para ello, hacemos un recorrido por algunas categorías centrales a la hora de encarar este trabajo, reflexionamos sobre la metodología, y procuramos avizorar algunas consecuencias de esta perspectiva de abordaje que, sin lugar a dudas, tiene profundas implicancias ético – políticas.

Palabras clave

Práctica de sí – Práctica docente – Reflexión crítica

Introducción

Esta presentación[1] no relata un producto acabado, si entendemos por esto un pensamiento cerrado, concluido (y, nos apresuramos a agregar: obturado), aun sabiendo que "el *homo academicus* aprecia mucho todo lo que es acabado"[2]. Este documento, por el contrario, intenta dar cuenta de una práctica y de actitudes y gestos que se ponen en común, que se presentan para dar cuenta de un modo de practicar la docencia[3]. Partimos de una premisa: entendemos la enseñanza como transmisión, como un pasaje en cuyo entre-cruzamiento, sin lugar a dudas, somos 'pasadores'[4].

En ese pasaje que deviene, transcurren y se sitúan las prácticas sobre las que hemos procurado focalizar. Esas prácticas son las prácticas propias que generamos en nuestro devenir docente, enmarcadas en un entorno que no fomenta, precisamente, la reflexión intencional, colectiva, constante, y constructiva de esas prácticas.

No pretendemos esbozar una teoría ni propiciar 'ciertos tipos' de prácticas concretas. Por el contrario, sólo intentaremos repasar algunos "hitos" que no dejan de ser sino el hilo con el que se teje la trama que hilvana, necesariamente, diferentes aspectos que conforman la práctica docente. Y como esta trama da cuenta de una complejidad, de un hacer-rehacer constante y diferencial, comenzar por el "derecho" o el "revés" no modifica el tapiz.

En ese sentido, pues, y casi comenzando por el final, nos animamos a plantear –para que no haya dudas- que consideramos esta presentación como una apuesta (una profesión) hacia la construcción de nuevos sentidos, de propiciar una reflexión constante de la práctica ya que "… lo que cuenta es la construcción del objeto y el poder de un método de pensamiento …"[5]. Sin lugar a dudas, no existen "recetas" sino actitudes, gestos, perspectivas.

La reflexión que nos proponemos, entonces, es sobre las prácticas situadas, contingentes y variables en las que nos vemos implicados en tanto docentes y sobre la construcción de la subjetividad de quienes nos hallamos comprometidos en esta reflexión.

Al fin de cuentas, la trama se construye a partir de esas prácticas situadas y contingentes que, al abordarlas reflexiva, constante y crítica, nos permite conocerlas (y, con ello, conocernos), trabajarlas y urdirlas.

Pensar las prácticas

Sabemos que nos desenvolvemos en nuestras prácticas en una institución particular cual es la Universidad, "… institución que asocia saber y poder como atributos del rol docente…"[6] que se encuentra atravesada por un sinnúmero de situaciones sobre las que se podría reflexionar ya que es un espacio donde "…la construcción social del puesto de trabajo –con sus antagonismos y divisiones- refleja el conjunto de relaciones específicas –políticas e históricas- entre grupos en conflicto, en particular los códigos y estructuras de poder de una organización institucional"[7].

Desde esa experiencia, podemos situar nuestro trabajo cotidiano a partir de reconocer las prácticas de la enseñanza significadas como prácticas docentes y prácticas sociales[8].

En tanto práctica social, la enseñanza es personal pero trasciende lo individual, a partir de numerosas mediaciones que se producen en las mismas. Se trata de la transmisión a la que aludíamos antes, pero en clave de constante reinterpretación, que pretende imprimir cierto tipo de racionalidad a las prácticas.

Ahora bien, sabemos que muchas veces esas mediaciones son determinantes que atraviesan tensionando o interfiriendo las prácticas[9] (por ejemplo: organizar toda la práctica en torno al acto evaluativo[10]), por lo que su análisis puede establecerse en distintos planos de análisis: micro, meso y macro, pudiendo apelarse a distintas claves de interpretación[11]. Lo cierto es que adentrarnos a considerar las prácticas que realizamos no sólo habla de espacialidades sino, fundamentalmente, de temporalidades y modos de hacer aquello que se hace y dice. Es plantearnos lo verdaderamente importante en la relación pedagógica.

Es decir, se trata de "poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso, los mecanismos más sutiles que permiten develar el sentido y orientación de esta práctica"[12].

Coincidimos con que lo que definiría una práctica, por tanto, no es un conjunto de axiomas claramente determinables sino "la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho que tienen por principio no una reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone… Los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes o incoherentes por entero, siendo la ambigüedad su resultado, lo que las aproximaría a la obra de arte. En suma, un rasgo característico de la práctica es que se desarrolla en el tiempo, recibe del tiempo su forma y su sentido. Es por ello que sería irreversible"[13].

Reflexionar sobre las prácticas, entonces, implica rehuir del mero pragmatismo y espontaneísmo[14] sino generar un espacio para volver al "…. recurrente problema del sentido de las prácticas como elemento de formación profesional…"[15] porque en ese trance "es ahí, en la articulación compleja de discursos y prácticas (pedagógicos y/o terapéuticos, entre otros), donde se constituye en lo que se es"[16].

De lo que hablamos, entonces, no es algo ajeno, extraño y lejano sino, por el contrario, analizar las propias prácticas –tomando recaudos y cierta distancia, necesaria para "objetivarlas"- pero conscientes de que el juego, en realidad, es otro ya que lo que se pone en cuestión es la construcción de nuestra propia subjetividad.

En otras palabras: el análisis de las propias prácticas son situadas, contingentes, variables, y no es posible subsumirlas "…a la lógica teórica que intenta explicarlas… (ya que) un eje problemático a considerar alude a lo impredecible, al desafío de la inmediatez… reconocer la constante distancia que se expresa entre la previsión de acciones y los avatares siempre variables de las decisiones prácticas, efectivamente sostenidas"[17].

Es por ello, que consideramos fundamental entender que "lo que se pretende formar y transformar no es sólo lo que el profesor hace o lo que sabe, sino, fundamentalmente, su propia manera de ser en relación a su trabajo"[18]. Esta es la llave de entrada a la reflexión sobre las propias prácticas que cotidianamente realizamos porque, en definitiva, "no se puede ocultar el carácter constitutivo y no meramente mediador de la pedagogía"[19] que, sin lugar a dudas, nos constituye en primer lugar, a quienes nos ocupamos intencionalmente del acto de educar.

Para encarar, pues, este trabajo con las propias prácticas, con la reflexión sobre la propia trama, encontramos que es importante "poner sobre la mesa" las prácticas, con toda su carga de contradicciones, problemáticas diversas y variopintas situaciones, fundamentalmente en el compromiso de ser sinceros[20], ya que "… (este) relato sería el espacio teórico de las prácticas…"[21].

Metodológicamente, pues, la perspectiva antropológica, y la etnografía en particular, nos permite acercarnos a este deseo que hemos construido y al que hemos decidido comprometernos, con toda la responsabilidad que ello conlleva.

El "enfoque socioantropológico implica un modo relacional de construir conocimientos. Implica descartar su reducción a un método o una concepción de la descripción como momento a-teórico"[22], ya que "es una búsqueda en profundidad de nexos mediatizadores que surcan el espacio estudiado, sin subsumirlo a lo general. Supone considerar la contextualización histórica social en que los procesos se inscriben y desarrollan"[23].

Este método, con la adecuada vigilancia epistemológica en función de la tensión obvia entre impli-

cancia y distanciamiento necesario, "devela ese entrecruzamiento y mutua relación entre observar y participar (observar vs. participar, participar para observar, observar para participar, involucramiento vs. separación)[24] y permite adentrarse en los intersticios, volver la mirada hacia las prácticas ya que "… es preciso construir el objeto y poner en tela de juicio los objetos preconstruidos…"[25]. En otros términos: permite volver sobre lo 'natural', lo 'obvio', los prejuicios, generalizaciones y etiquetas que hemos ido sosteniendo como parte de una cultura institucional.

El conocimiento situacional, entonces, "…se estructura más bien en torno al interés de conocer -en el sentido de hacer inteligible- una situación. Entendemos por situación a una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto. Por ello una situación hace referencia a un conjunto de relaciones desde e implican al sujeto en ellas"[26]. La educación se da "entre" sujetos: docentes y alumnos por lo que la implicación es ineludible e imprescindible. Pero eso no obsta a que se dé lugar a la reflexión sobre lo que sucede en ese espacio/tiempo signado por ese "entre", por esa trama construida que, precisamente, hay que develar.

El método, pues, se inscribe también en esta postura de develamiento y crítica: "Hoy no es dable pensar en opciones metodológicas válidas para diferentes campos de conocimiento ni en la homogeneidad en el interior de cada uno de ellos. Reconocer estas peculiaridades significa asumir una postura frente al problema que adquiere su concreción en la construcción metodológica"[27]. Ese conjunto heterogéneo de prácticas, tan disímiles y oportunas, permiten construir un conocimiento, dándole contenido concreto a esas relaciones o nexos[28].

Sólo de este modo es posible entender este modo relacional como profesionalización, esto es, como la construcción de un oficio responsable y autónomo que implica una práctica reflexiva[29]. Construcción, entonces, atravesada por lo artesanal, en tanto ésta, es una práctica que "… explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular… Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas"[30].

Por ello, el relato, la observación, la puesta en común, el diálogo y la reflexión en este "autosocioanálisis"[31] (o como lo denominemos) implica abordar y conocer los límites y posibilidades, las necesidades y estrategias, ampliar la mirada entre lo macro y lo micro, la distancia y la implicación, todas posturas que permiten "salir del juego" meramente "reproductor" de contenidos y asumir que en la tarea docente, en cambio, las formas son fundamentales, por cuanto no estamos dentro del paradigma conductual (causa y efecto, enseñanza y aprendizaje) sino que en el acto educativo se transmite también la forma de apropiación del conocimiento, las actitudes y gestos que se "mueven" bajo el ropaje académico, los hilos que dan lugar al "detalle" en la trama del hilo y el tapiz, por utilizar una metáfora que recorre este trabajo.

Sólo así, con este modo de intercambio de experiencias, tiene sentido el método que debe ser lo suficientemente flexible pero adecuado para la construcción de conocimiento ya que "hablando y escribiendo hacen más visible su conocimiento tácito, cuestionan creencias relativas a prácticas comunes y generan evidencias que hacen posible la consideración de alternativas"[32].

Reflexionar sobre las prácticas

Si "el curriculum es la expresión de un corte, en un momento determinado, del desarrollo de una profesión y de una disciplina… Si el punto central del curriculum es la construcción del conocimiento, su eje central es el aprendizaje y no enseñanza"[33], entonces, es necesario que hayamos –al menos– intentado adentrarnos en esta forma de reflexión.

Por esa razón, y porque "no existe otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica –incluyendo la práctica científica- como no sea practicándola…"[34] que nos animamos a volver a postular que es preciso "ayudarnos" mutuamente, en el ámbito docente, construyendo un espacio de reflexión e intercambio. Para ello, es preciso, entre otras cuestiones:

- Dedicar un tiempo de trabajo a esta cuestión.
- Reflexionar críticamente sobre nuestro propio quehacer.
- Dimensionar la complejidad que supone este modo de trabajo.
- Reconocer la heterogeneidad de acciones, criterios y pautas para conformar el oficio.

En cualquier caso, "un relato no es ni una suma de observaciones ni la descripción escrupulosa de un

paisaje exterior en el cual el autor no está implicado. La misma concepción del relato nos remite forzosamente a nuestra concepción del oficio. No hay relato si el sujeto de la acción no asume su subjetividad, y si además niega el impacto del afecto en su profesión"[35] porque, como venimos diciendo, esta construcción es artesanal, delicada, minuciosa y, fundamentalmente, variable.

Si "… la docencia y, por tanto el desarrollo profesional, consiste básicamente en construir y reconstruir marcos que nos permitan entender la práctica…"[36] porque "… la formación del docente, de su pensamiento y de su conducta, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica … es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular. Dentro de esta perspectiva de análisis el objetivo básico es comprender como se forma *el pensamiento y las teorías pedagógicas* prácticas con las que el docente interpreta y decide en sus intercambios cotidianos en el aula"[37], todo lo realizado hasta aquí supone recién una base, un inicio para el trabajo.

Esta apuesta, entonces, no sólo involucra a las "prácticas" a las que venimos aludiendo sino, además, a partir de ella la teoría desde la que construimos el acto educativo y, obviamente, incluye dimensiones éticas y políticas en esa construcción.

Las instituciones y las prácticas

Bien sabemos que hay trabajo, pero también hay oficio y profesión. Y no son conceptos intercambiables. El trabajo, en cuanto tal, no es sólo la acción o la práctica[38].

Ahora bien, institucionalmente, "el individuo enajenado no es aquel que desempeña un rol, un papel; es el que se identifica plenamente con ese rol, se disipa en un rol. Aquí es donde se confunden rol y sujeto"[39].

Esta apuesta que venimos urdiendo, en cambio, procura que seamos conscientes de la "experiencia de sí" (que en realidad es "nuestra" porque es una construcción colectiva). "La experiencia de sí, de lo que se trata es de problematizar a cuyo través el ser da como pudiendo y debiendo ser pensado y las prácticas a través de las cuales se forman aquellas"[40].

Es preciso, pues, que desarrollemos estrategias para llevar a cabo las prácticas y, luego, su constante reflexión. Esta es una construcción compleja que involucra y anuda teoría/práctica que se realiza con el objetivo de que los alumnos aprendan[41]. No es una mera sumatoria de tareas o elaboración de instrumentos que da como resultado ciertos conocimientos particulares, sino que se ponen en juego y tensionan no sólo contenidos (como muchas "teorías" pretenden enfatizar) sino que, fundamentalmente, implica una reconstrucción constante del hacer.

Por ello, en nuestra temática no hay posibilidad de neutralidad. Por eso "es necesario revisar de manera constante los modos de ejercer la autoridad y el poder, dando lugar a instancias de autorización, legitimación, con pautas y orientaciones sin violentar que siempre deben ser revisadas y puestas bajo sospecha para reconocer sus efectos en la constitución de subjetividades"[42].

Esa construcción cotidiana, esa subjetivación constante, operan, en la relación pedagógica, "como un conjunto de operaciones de división orientadas a la construcción de un doble y como un conjunto de operaciones de relación orientadas a la captura de ese yo duplicado"[43]. Por esa razón, recuperar los ejemplos y trabajos en clase y animarnos a "practicar" con nuestro propio quehacer implican involucramiento, y apostar a esa subjetivación que pretende hacer suya la "diferencia". O en otros términos: salir de la estereotipia, la mera reproducción y el fetichismo del contenido.

Es decir: estamos consustanciados con que "lo verdaderamente importante es que el futuro profesor, enfrentando a los problemas complejos de la práctica, reconstruya su conocimiento empírico, enriquezca y transforme sus esquemas de pensamiento y sus patrones de actuación como consecuencia de la reflexión, del debate, de la experimentación y del contraste de ideas y prácticas"[44] lo que importa "asumir, entonces, un compromiso reflexivo en tanto expresa qué hacemos y por qué lo hacemos (lo que) ensancha nuestra comprensión e incide en las consecuencias de nuestras acciones"[45].

Porque en definitiva, esta postura, esta actitud crítica nos permite 'situarnos' por sobre las actividades propias (de cada integrante considerado individualmente) y nos permite tomar la distancia necesaria para realizar un abordaje en equipo, de modo de mejorar las prácticas y las estrategias que se despliegan en la enseñanza.

Vemos, pues, que todo esto conforma un doble juego permanente, que requiere trabajo y pensa-

miento constante sobre los procesos y resultados.

Doble juego que pone en tensión lo pensado con lo ocurrido, la teoría con la práctica, que se imbrican necesariamente: "Ello significa que la eficacia de la didáctica es también su límite y que no es sencillo, una vez más, vivir con esta contradicción. Preverlo todo sin haberlo previsto todo. Organizarlo todo dejando, sin embargo, espacio para lo imprevisible. Trabajar incansablemente para poner en práctica dispositivos que favorezcan la construcción de saberes, aceptando al mismo tiempo que no sabemos realmente ni cómo ni por qué cada uno lo consigue… o no lo consigue. Asociar la obstinación didáctica con esta tolerancia pedagógica"[46].

En cualquier caso, intentamos reflexionar, hacer "otra cosa" en el convencimiento de que "el conocimiento que se transmite no permanece inalterado: se transforma en su circulación"[47]. Por eso apostamos a debatir una clase observada, reflexionar sobre ella, intentar "hacer otra cosa" (diferente) con una evaluación que procura integrar y no parcializar los conocimientos, que se vuelve una instancia más pero no es excluyente. Precisamente, aludimos con esto a la posición que promueve centrarnos en el aprendizaje y considerar especialmente a los sujetos a quienes se dirige la actividad docente.

Con ello intentamos humildemente hacernos cargo de "potenciar las capacidades de problematización, de generar interrogantes, de formular hipótesis, de realizar inferencias, de construir nuevas categorías"[48], a partir de un ejercicio creativo.

Algunas breves palabras finales

Si "la experiencia de sí sería, entonces, la correlación, en un corte espacio-temporal concreto, entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación"[49] pero que "… no depende del objeto ni del sujeto. Del primer yo (trascendental, original) o del segundo (que sería empírico, y su copia). La experiencia es la que sucede "entre" y lo que constituye y transforma a ambos. Y eso, lo que sucede "entre", la relación y la mediación que tiene el poder de fabricar lo que relaciona y lo que media, es lo que los dispositivos pedagógicos producen y capturan"[50].

Ese "entre" es el que está decididamente a nuestro cargo. Es nuestra responsabilidad. Por ello, si la construcción del oficio docente se relaciona con aquél "… impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea sin más"[51], porque se trata, precisamente, de la educación, el desarrollo de esta reflexión constante sobre las propias prácticas se torna en un "… trabajo (que) intenta ofrecer herramientas teóricas para "pensar de otro modo"[52].

Se trata, entonces, de animarnos a observar y ser observados, a registrar, a debatir, a poner en cuestión lo que hacemos y decimos, los bagajes de distintas pertenencias, pero fundamentalmente, adoptar esta posición de reflexión crítica permanente, nos permite subjetivarnos de otro modo. Es un proceso lento, minucioso que implica trabajo y compromiso. Es hilar y dar formas pero sabiendo que el tapiz nunca se completa. Es dar espacio a la apertura y a nuevos diseños.

Porque en este terreno, situado, contingente y variable, pensar de otro modo es también animarnos a crear y hacer una diferencia en ese "entre" que nos corresponde porque, con ello, construimos colectivamente una apuesta fundamentalmente ética y política[53].

Notas

1 Parte de esta presentación fue elaborada en el marco de los posgrados: Especialización y Maestría en Docencia Universitaria que se desarrollan en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Precisamente, parte del trabajo, cuya autoría corresponde a quienes efectuamos esta presentación y a la Abog. Karina Gómez Brown, fue presentado para acreditar el Seminario "Investigación e Intervención en la Práctica Docente Universitaria" desarrollado por la Dra. Gloria Edelstein en los posgrados citados.

2 BOURDIEU, Pierre – WACQUANT, Loïc J. D. "Respuestas. Por una antropología reflexiva". Grijalbo. México. 1995. Pág. 162.

3 Reconocemos nuestra filiación con el modo de reflexionar sobre estos aspectos y el denodado trabajo que viene realizando hace años la Dra. Gloria Edelstein, a quien agradecemos especialmente por habernos incentivado a seguir, humildemente, su perspectiva.

4 HASSOUN, Jacques. "Los contrabandistas de la memoria". Ediciones de la Flor. Buenos Aires. 1996.

[5] BOURDIEU, Pierre – WACQUANT, Loïc J. D. "Respuestas. Por una antropología reflexiva". Grijalbo. México. 1995. Pág. 163.

[6] FURLÁN, Alfredo – PASILLAS, Miguel Angel (compiladores). "Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum". Universidad Autónoma de México. México. 1989.

[7] MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. "Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI". Miño y Dávila editores. Madrid. España. 1998. Pág. 87.

[8] EDELSTEIN, Gloria et al. "Módulo 2. Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia. Práctica Docente". Universidad Nacional de Lanús.

[9] EDELSTEIN, Gloria et al. "Módulo 2. Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia. Práctica Docente". Universidad Nacional de Lanús.

[10] FURLÁN, Alfredo – PASILLAS, Miguel Angel (compiladores). "Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum". Universidad Autónoma de México. México. 1989.

[11] Por ejemplo, las siguientes: 1) las políticas, 2) los discursos, 3) las agencias, 4) los escenarios, 5) las culturas, 6) el mercado, 7) las prácticas, y 8) las resistencias. MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. "Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI". Miño y Dávila editores. Madrid. España. 1998. Pág. 87/8.

[12] EDELSTEIN, Gloria et al. "Módulo 2. Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia. Práctica Docente". Universidad Nacional de Lanús.

[13] EDELSTEIN, Gloria. Entrada al Diccionario de Filosofía de la Educación. Proyecto de Investigación UNAM, D.F., en prensa.

[14] ACHILLI, Elena Libia. "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro".

[15] PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. "La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores".

[16] LARROSA, Jorge. "Tecnologías del Yo y Educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)", en LARROSA, Jorge (ed.). "Escuela, Poder y Subjetivación". Ediciones de La Piqueta. Madrid. España. 1995. Pág. 266.

[17] EDELSTEIN, Gloria. Entrada al Diccionario de Filosofía de la Educación. Proyecto de Investigación UNAM, D.F., en prensa.

[18] LARROSA, Jorge. "Tecnologías del Yo y Educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)", en LARROSA, Jorge (ed.). "Escuela, Poder y Subjetivación". Ediciones de La Piqueta. Madrid. España. 1995. Pág. 280.

[19] LARROSA, Jorge. "Tecnologías del Yo y Educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)", en LARROSA, Jorge (ed.). "Escuela, Poder y Subjetivación". Ediciones de La Piqueta. Madrid. España. 1995. Pág. 291.

[20] CIFALI, Mireille. "Enfoque clínico, formación y escritura" en PAQUAY, Léopold et al. "La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias". Fondo de Cultura Económica. México. 2005.

[21] CIFALI, Mireille. "Enfoque clínico, formación y escritura" en PAQUAY, Léopold et al. "La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias". Fondo de Cultura Económica. México. 2005.

[22] ACHILLI, Elena Libia. "Investigación y formación docente". Laborde. Rosario. 1998.

[23] ACHILLI, Elena Libia. "Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario". III Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario. 1990.

[24] GUBER, Rosana. "La etnografía. Método, campo y reflexividad". Norma. Buenos Aires.

[25] BOURDIEU, Pierre – WACQUANT, Loïc J. D. "Respuestas. Por una antropología reflexiva". Grijalbo. México. 1995. Pág. 163.

[26] EDWARDS R., Verónica. "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación".

[27] EDELSTEIN, Gloria. "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en CAMILLONI, Alicia W. et. al. "Corrientes didácticas contemporáneas". Ed. Paidós. Buenos Aires. 1996. Pág. 85.

[28] ACHILLI, Elena Libia. "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro".

[29] EDELSTEIN, Gloria et al. "Módulo 2. Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia. Práctica Docente". Universidad Nacional de Lanús.

[30] SENETT, Richard. "El Artesano". Anagrama. 2ª edición. Barcelona. 2010. Pág. 21.

[31] Como plantea Bourdieu. Citado por EDELSTEIN, Gloria et al. "Módulo 2. Programa de Capacitación

Docente Continua a Distancia. Práctica Docente". Universidad Nacional de Lanús.

[32] COCHRAN- SMITH, Marilyn – LYTLE, Susan. "Más allá de la certidumbre: adopter una actitud indagadora sobre la práctica" en LIEBERMAN, Ann – MILLER, Lynne (eds.). "La indagación. Como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación". Octaedro. Barcelona. España. 2003.

[33] EDELSTEIN, Gloria – LITWIN, Edith. "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario" en PUIGGRÓS, Adriana et. al. "Revista Argentina de Educación". Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Año XI Nº 19. Buenos Aires. 1993.

[34] BOURDIEU, Pierre – WACQUANT, Loïc J. D. "Respuestas. Por una antropología reflexiva". Grijalbo. México. 1995.

[35] CIFALI, Mireille. "Enfoque clínico, formación y escritura" en PAQUAY, Léopold et al. "La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias". Fondo de Cultura Económica. México. 2005.

[36] COCHRAN- SMITH, Marilyn – LYTLE, Susan. "Más allá de la certidumbre: adopter una actitud indagadora sobre la práctica" en LIEBERMAN, Ann – MILLER, Lynne (eds.). "La indagación. Como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación". Octaedro. Barcelona. España. 2003.

[37] PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. "La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores".

[38] DERRIDA, Jacques. "La universidad sin condición". Versión digital disponible en www.jacquesderrida.com.ar. Última consulta: 09/08/2013 – 14 hs.

[39] REMEDI, Eduardo. "La identidad de una actividad: ser maestro". Temas universitarios. Universidad Autónoma de México. México. 1988. Pág. 9.

[40] LARROSA, Jorge. "Tecnologías del Yo y Educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)", en LARROSA, Jorge (ed.). "Escuela, Poder y Subjetivación". Ediciones de La Piqueta. Madrid. España. 1995. Pág. 270/1.

[41] Tal como advierte Edith Litwin.

[42] EDELSTEIN, Gloria. Entrada al Diccionario de Filosofía de la Educación. Proyecto de Investigación UNAM, D.F., en prensa.

[43] LARROSA, Jorge. "Tecnologías del Yo y Educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)", en LARROSA, Jorge (ed.). "Escuela, Poder y Subjetivación". Ediciones de La Piqueta. Madrid. España. 1995. Pág. 323.

[44] PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. "La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores". Pág. 9.

[45] EDELSTEIN, Gloria et al. "Módulo 2. Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia. Práctica Docente". Universidad Nacional de Lanús.

[46] MEIRIEU, Philippe. "La opción de educar. Ética y pedagogía". Octaedro. Barcelona. España. 2001. Pág. 98/9.

[47] EDWARDS R., Verónica. "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación".

[48] EDELSTEIN, Gloria – CORIA, Adela. "Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia". Kapelusz. Buenos Aires.

[49] LARROSA, Jorge. "Tecnologías del Yo y Educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)", en LARROSA, Jorge (ed.). "Escuela, Poder y Subjetivación". Ediciones de La Piqueta. Madrid. España. 1995. Pág. 290.

[50] LARROSA, Jorge. "Tecnologías del Yo y Educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)", en LARROSA, Jorge (ed.). "Escuela, Poder y Subjetivación". Ediciones de La Piqueta. Madrid. España. 1995. Pág. 327.

[51] SENETT, Richard. "El Artesano". Anagrama. 2ª edición. Barcelona. 2010. Pág. 20.

[52] LARROSA, Jorge. "Tecnologías del Yo y Educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)", en LARROSA, Jorge (ed.). "Escuela, Poder y Subjetivación". Ediciones de La Piqueta. Madrid. España. 1995. Pág. 260.

[53] FRIGERIO, Graciela, DIKER, Gabriela (comps). "Educar: ese acto político" Fundación La Hendija. Paraná, Entre Ríos. 2010.

Bibliografía

ACHILLI, Elena Libia. "Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario". III Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario. 1990.

ACHILLI, Elena Libia. "Investigación y formación docente". Laborde. Rosario. 1998.

ACHILLI, Elena Libia. "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro".

BOURDIEU, Pierre – WACQUANT, Loïc J. D. "Respuestas. Por una antropología reflexiva". Grijalbo. México. 1995.

CIFALI, Mireille. "Enfoque clínico, formación y escritura" en PAQUAY, Léopold et al. "La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias". Fondo de Cultura Económica. México. 2005.

COCHRAN- SMITH, Marilyn – LYTLE, Susan. "Más allá de la certidumbre: adopter una actitud indagadora sobre la práctica" en LIEBERMAN, Ann – MILLER, Lynne (eds.). "La indagación. Como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación". Octaedro. Barcelona. España. 2003.

DERRIDA, Jacques. "La universidad sin condición". Versión digital disponible en www.jacquesderrida.com.ar. Última consulta: 09/08/2013 – 14 hs.

EDELSTEIN, Gloria – CORIA, Adela. "Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia". Kapelusz. Buenos Aires.

EDELSTEIN, Gloria – LITWIN, Edith. "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario" en PUIGGRÓS, Adriana et. al. "Revista Argentina de Educación". Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Año XI Nº 19. Buenos Aires. 1993.

EDELSTEIN, Gloria et al. "Módulo 2. Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia. Práctica Docente". Universidad Nacional de Lanús.

EDELSTEIN, Gloria. "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente" en Revista IICE - EDELSTEIN, Gloria et al. "Las prácticas docentes. Reflexión y taller de educadores". Miño y Dávila. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.

EDELSTEIN, Gloria. "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en CAMILLONI, Alicia W. et. al. "Corrientes didácticas contemporáneas". Ed. Paidós. Buenos Aires. 1996.

EDELSTEIN, Gloria. Entrada al Diccionario de Filosofía de la Educación. Proyecto de Investigación UNAM, D.F., en prensa.

EDWARDS R., Verónica. "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación".

FRIGERIO, Graciela, DIKER, Gabriela (comps). "Educar: ese acto político" Fundación La Hendija. Paraná, Entre Ríos. 2010.

FURLÁN, Alfredo – PASILLAS, Miguel Angel (compiladores). "Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum". Universidad Autónoma de México. México. 1989.

GUBER, Rosana. "La etnografía. Método, campo y reflexividad". Norma. Buenos Aires.

HASSOUN, Jacques. "Los contrabandistas de la memoria". Ediciones de la Flor. Buenos Aires. 1996.

JACKSON, Phillip. "La vida en las aulas". Morata. Madrid, España. 1992.

LARROSA, Jorge. "Tecnologías del Yo y Educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)", en LARROSA, Jorge (ed.). "Escuela, Poder y Subjetivación". Ediciones de La Piqueta. Madrid. España. 1995.

LITWIN, Edith. "Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior". Paidós. Buenos Aires. 1997.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. "Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI". Miño y Dávila editores. Madrid. España. 1998.

MEIRIEU, Philippe. "La opción de educar. Ética y pedagogía". Octaedro. Barcelona. España. 2001.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. "La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores".

REMEDI, Eduardo. "La identidad de una actividad: ser maestro". Temas universitarios. Universidad Autónoma de México. México. 1988.

SENETT, Richard. "El Artesano". Anagrama. 2ª edición. Barcelona. 2010.

El desarrollo del pensamiento proyectual. Construcción de puentes entre realidades y modelos

Dormond, Andrea. UNaM, Misiones. andreadormond@gmail.com
Camors, Alejandra. UNaM, Misiones. alecamors@gmail.com

Resumen

Nos proponemos compartir inquietudes en torno a situaciones que se generan en los procesos de formación de profesionales donde la detección y resolución de problemas requieren del reconocimiento de un contexto dado. Nos interesa que los estudiantes, descubran el lugar de la interpretación de sus percepciones y logren identificar estereotipos; despojarse de prejuicios y/o modos prescriptivos que podrían obstaculizar o equivocar las futuras tomas de decisiones.

Desde esta perspectiva, nos preguntamos cómo desarrollar un estilo de pensamiento proyectual que permita problematizar la realidad, desde un pensamiento libre, que supere esquemas preestablecidos, y propicie el reconocimiento de los intersticios que dan origen a los procesos de innovación. Nos planteamos en consecuencia, modos alternativos de trabajo docente y de interacción con los estudiantes.

Palabras Clave

Pensamiento Proyectual - Imaginarios - Niveles de realidad - contexto próximo

Introducción

"El futuro pertenece a las sociedades que se organizan para aprender (...)"
Ray Marshall & Marc Tucker

Es habitual leer o escuchar en ámbitos universitarios, la necesidad de generar experiencias de aprendizaje tendientes al desarrollo de procesos de pensamiento creativo, capaz de otorgar a los sujetos competencias de resolución de problemas, sin embargo, en muchos casos se sigue respondiendo a esquemas de enseñanza que so pretexto de responder a los cánones de enseñanza universitaria, no hacen más que obstaculizar modos de pensar divergentes. Es en este sentido que, a partir del análisis de las propias prácticas docentes, en el ámbito de la Universidad Nacional de Misiones, ponemos en el centro de este trabajo, modos de hacer didácticos que instan a los estudiantes a descubrir el lugar de la interpretación de sus percepciones y logren identificar estereotipos; despojarse de prejuicios y/o modos prescriptivos de ver la realidad, para avanzar hacia la mirada enriquecida y la capacidad de percibir lo oculto en las complejas redes a partir de las que se construye esa realidad.

Pensamiento Proyectual ¿para qué?

Fortalecer la capacidad reflexiva y creativa del hombre, requiere recuperar una perspectiva del quehacer cultural y del pensamiento que permita desarrollar capacidades de reflexión y crítica, sea cual fuere la actividad profesional a desempeñar, ya que las innovaciones se sitúan en un área de intersección de múltiples universos de discursos (tecnológico, económico, social, político, ambiental, etc.) con sus respectivos instrumentos operativos, intereses y perspectivas.

De aquí, que consideramos que el pensamiento proyectual, debe transitar por el desarrollo de la capacidad reflexiva, crítica e interpretativa del estudiante, para lo cual, entendemos que es necesario un fuerte anclaje metodológico en pos de propiciar herramientas para que éste construya sus propias lecturas del contexto en las distintas dimensiones (social, cultural, ética, filosófica, ambiental, histórica, económica, política, etc.) y detecte en él relaciones e inter-retro- acciones entre todo fenómeno y su contexto.

Y debemos introducirnos en los imaginarios colectivos para develar las representaciones de los estudiantes en torno a términos básicos a conceptualizar. Partimos de la base de que, lo que emerge es una puesta en juego del contexto. Siguiendo a George Siemens (2009), estos juegos son el intento de acla-

rar y resaltar los factores que repercuten en nuestra comprensión de una situación concreta. Lo que traemos, lo que influye, lo que existe, el espacio de incidencia, etc. Generar esta dinámica, implica acompañar al estudiante en el recorrido propiciando herramientas metodológicas que les permitan ordenar sus registros y entender el lugar de la interpretación de sus percepciones tendientes a despojar los prejuicios y los modos prescriptivos que podrían obstaculizar o equivocar las tomas de decisiones.

Desde esta perspectiva, nos preguntamos cómo desarrollar un estilo de pensamiento proyectual que permita problematizar la realidad, un pensamiento libre de esquemas preestablecidos, que impiden el reconocimiento de los intersticios que dan origen a los procesos de innovación.

El Pensamiento y sus lógicas de desarrollo

Reisnick (1.999) sostiene que:

> "A lo largo de decenios, diversos estudiosos de la inteligencia han tratado de enseñar las habilidades cognitivas centrales de sus teorías: las estrategias para memorizar y estudiar, las habilidades que se evalúan directamente en los test de inteligencia, tales como las técnicas para reconocer o generar analogías; y las estructuras lógico piagetianas. En los primeros resultados de estos experimentos había un patrón reiterado: la mayoría de los estudios de ejercitación tenían éxito en la producción de mejoras inmediatas en el desempeño en las tareas enseñadas, pero los participantes en los estudios dejaban de usar las técnicas cognitivas en las que se habían ejercitado tan pronto como desaparecían las condiciones específicas de ejercitación. En otras palabras, se tornaban capaces de desempeñar la habilidad que se les enseñaba, pero no adquirían el hábito de usarla o la capacidad de juzgar por sí mismos cuando resultaba útil."

En este sentido, se torna esencial en la formación de profesionales vinculados al diseño, el desarrollo de esquemas de pensamiento que rompan con una estructura prefabricada, que repitan patrones de resolución aplicables a todas las situaciones, y avanzar hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento que se ajusten y respondan a diferentes lógicas de resolución de problemas en función a la situación que se les presente.

El desarrollo del pensamiento proyectual, se aleja de los habituales parámetros de educación convencional, con actividades de naturaleza repetitiva y/o mecánica, puesto que requiere del planteo y replanteo de actividades que promuevan la agudeza de la observación del entorno, la astucia del reconocimiento de lo imperceptible para un ojo no entrenado, y la suspicacia de imaginar lo inimaginable.

En la universidad, cuando los profesores nos proponemos trabajar sobre la base del desarrollo del pensamiento, nos enfrentamos, según Proust, a una serie de dificultades teóricas o prácticas, entre las cuales podemos señalar:

- *Naturaleza de la categoría "desarrollo del pensamiento".* Confundimos la naturaleza educativa de la categoría "desarrollo del pensamiento" con la propiedad psicológica de ella.
- *Conocimientos y procesos.* No es fácil identificar la función de los contenidos en el desarrollo de los procesos de pensamiento y relacionarlos con las representaciones que los estudiantes tienen del mundo.
- *Estrategias para el desarrollo del pensamiento.* Se nos dificulta la definición de las relaciones entre pensamiento, acción y lenguaje en referencia con los procesos de enseñanza aprendizaje.
- *Estrategias, prácticas educativas y contexto*. No es fácil definir actividades

  para el desarrollo del pensamiento; y a veces centramos la atención en la actividad puntual y olvidamos los factores de contexto social y personal del estudiante, entre otras cosas
- *Evaluación.* Desconocemos la complejidad de la relación "pensamiento – conducta" o "pensamiento – lenguaje" y hacemos inferencias, con poco sustento teórico y empírico, sobre la calidad cognitiva del pensamiento de los estudiantes a partir de ciertos desempeños.
- *Formación en pensamiento.* No conocemos lo suficiente las teorías que explican el pensamiento, los problemas que las originaron y las posibilidades de transferencia de sus principios a la educación.
- *Estructuralidad educativa en relación con el desarrollo.* No somos cautelosos en la diferenciación entre lo estructural evolutivo del pensamiento y lo funcional y procedimental de carácter más inmediato.

Elsa Gatti (1998), Describe como Carlos Cullen (1997) sintetiza en tres imágenes (las huellas, los espejos y las señales), las actitudes básicas desde dónde enseñamos, o sea, las actitudes más frecuentemente adoptadas frente al conocimiento que transmitimos:

- El dogmatismo, que "nos hace creer que enseñamos el único camino posible hacia la verdad, marcando la huella que los alumnos deben seguir."
- El iluminismo, fundado en la "razón universal", que "nos hace creer que enseñamos la única superficie donde la verdad puede reflejarse, construyendo el espejo donde los alumnos tienen que mirarse."
- El escepticismo, que "nos hace descreer de nuestra propia enseñanza (…) dando la señal para que los alumnos, sin memoria y sin proyectos, se las arreglen como puedan; no hay por dónde caminar y no hay dónde mirarse." (Cullen: 1997; p.136-7)

La realidad a través de modelos

Entendemos que en la trama inicial del desarrollo de contenidos es necesario recuperar desde el relato espontáneo, lo que cada estudiante sabe de su localidad, con la finalidad de encontrar en el propio entorno un espacio de trabajo multireferencial. Este acercamiento del estudiante a SU lugar, puede ser considerado el primer paso para mirar desde otra perspectiva algo que le es familiar. Es la primer experiencia hacia el extrañamiento, y es tal vez, el primer paso hacia el despertar de imaginarios. "El hombre pierde la percepción limitada de la realidad y entra en un sistema que se abre a otra comprensión del mundo que lo rodea. Al poder atisbar los elementos de esa realidad "otra", se produce un extrañamiento que solo puede ser definido como fantástico" (Cortázar, 1997)

En esta etapa de exploración de contextos se propicia una visión multireferencial de las situaciones, donde los emergentes se entienden y analizan en niveles de realidad y se esbozan modos posibles de intervención. Según Nicolescu, los diferentes niveles de comprensión resultan de la interpretación armoniosa del conocimiento de diversos niveles de realidad y de los diferentes niveles de percepción. Pero, la realidad y sus niveles de percepción son múltiples y complejos. La realidad es una unidad abierta que engloba al sujeto, al objeto y a lo sagrado, que serían tres facetas de una sola y misma realidad.



Ilustración 1. Presentación de un estudiante. "Lo que sé de mi ciudad"

Gutiérrez (2005), sostiene que los estudiantes construyen modelos mentales con el objeto de generar una interpretación de una porción del mundo; entendiendo estos modelos como representaciones "*cognoscitivas internas*" que elaboran los estudiantes para formular una posible explicación del mundo físico. En tanto que es necesario tender puentes entre esta realidad y los modelos que cada uno construye de ella, sostenemos que es necesario no solo enriquecer los marcos teóricos que permitan complejizar la mirada, sino desafiar al pensamiento a través de actividades que vuelvan una y otra vez hacia

el registro de las subjetividades, que actúan de lentes casi imperceptibles, pero que a su vez nos dan identidad.

Jurjo Torres (2006), afirma que "La complejidad del mundo y de la cultura actual obliga a desentrañar los problemas con múltiples lentes, tantas como áreas del conocimiento existen: de lo contrario, es fácil que los resultados se vean afectados por las deformaciones que impone la selectividad de las perspectivas de análisis a las que se recurre."

Por otro lado, si entendemos a la realidad como multidimensional, "Apostar por la interdisciplinariedad significa apostar por un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible solidaria donde la palabra cambio es uno de los vocablos más frecuentes y donde el futuro tiene un grado de imprevisibilidad como nunca en otra época de la historia de la humanidad." (Jurjo Torres, 2006)

Organizar estas dinámicas de trabajo, nos insta a proponer ejes estructuradores, que se introducen siempre desde una estrategia de juego o de ejercicios individuales o grupales que se concretan en clase con el fin de estimular a la reflexión y a la actitud del pensar.

En la ilustración que sigue, podemos ver una instancia de socialización del producto audiovisual resultante de la sistematización de la experiencia de observación del entorno.



Ilustración 2. Espacio de intercambio en Facebook

Se moviliza así a los estudiantes, hacia la integración de grupos, a partir de los que mediante el aporte de sus opiniones, construyen la visión de un territorio. "Es como estar delante de un sistema de signos –vivirlo relacionándose primeramente con sus significantes pero sin comprender del todo sus significados" (Ribeiro, 1999). Estas líneas de abordaje, nos alejan de las enunciaciones de los temas y de las resoluciones prescriptivas y pretenden propiciar la construcción de sentido en los involucrados. Parafraseando a Pearce, en esta dinámica no se debe ser espectador, sino participante instando además a la perspectiva del juego desde la metáfora participante, de algo que somos parte, y que a cada momento, las acciones configuran acontecimientos siempre cambiantes y remata sosteniendo que *"el cambio se debiera sentir como un terremoto, es decir, generar una sensación de discontinuidad (...)"*

Se propone la instalación de estos "terremotos" no solo en los espacios convencionales del aula, sino avanzando hacia el uso de las herramientas que las infotecnologías proponen como modos de intercambio y construcción entre pares, expertos, esta *pedagógía en red*, como lo afirma Piscitelli, es incompatible con estructuras jerárquicas y estructuradas. Desde este marco de trabajo, "los episodios de aprendizaje se convierten en puntuaciones dentro de un entorno mucho más amplio que el horizonte académico, meritocrático formalista y solo textual" (Piscitelli, 2010)

Conclusiones

El desarrollo de un pensamiento proyectual es posible a partir de la puesta en marcha de actividades espiraladas, que promuevan la observación y la reflexión sobre lo observado. Una reflexión construida a partir de marcos teóricos que pongan en conflicto los esquemas rígidos de pensamiento. Así, la acción de crear, se transforma en la producción de sorpresas eficientes, esto es lo que unifica la ciencia, el arte, las invenciones de todo tipo, técnicas, económicas, o sentimentales.

Para propiciar estas dinámicas de trabajo, es necesario como dice Homi Bhabha (2002), explorar la distinción entre diferencia y diversidad, "Los educadores necesitan ser parte de una amplia política coalicional de los trabajadores culturales que luchan en diferentes frentes sociales, culturales, políticos. Necesitan aprender a construir nuevas subjetividades y constituir la identidad como un trabajo que está en marcha, que siempre es contingente, que está basado en la liberación del imaginario, siempre abierto al otro."

En este proceso, rescatamos la importancia de participar para estar atentos, y de propiciar el estado de atención, para educar la mirada, porque la atención según Gutierres - Dussel, (2006) es exactamente estar presente en el presente, estar allí - en el presente - de una manera tal que el presente pueda presentarse ante mí, y eso me expone al presente de una manera tal que puede modificarme, abrirme, contaminarme, estar atento es lo contrario a estar ausente. Esta actitud de estar atento será el mejor legado que podemos dejar a nuestros estudiantes desde nuestro trabajo docente para garantizar las intervenciones sociales a futuro.

Bibliografía

Proust, Marcel. Educación y Desarrollo del Pensamiento. Disponible en http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/html/programa/maestria/I-08/documentos/Educacion.pdf

Resnick, L. (1999). La educación y el aprendizaje del pensamiento. Buenos Aires: Aique.

Lins Ribeiro, Gustavo. 1999. Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica... " En Constructores de otredad. Antropofagia, Buenos Aires. pp.194-198. Disponible en http://www.ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/dir/ap_ser_doc.pdf

Julio Cortázar: lo fantástico y la otredad para poder percibir la verdadera realidad social. en Ajuria Ibarra, E. 2005. Fantasía y compromiso social en los relatos de Juan Rulfo y de Julio Cortázar. Tesis Licenciatura. Literatura. Departamento de Filosofía y Letras, Escuela de Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla. Disponible en http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lli/ajuria_i_e/capitulo4.pdf

Jurjo Torres San Tome (2006). Globalización e Interdisciplinariedad - Currículum Integrado. Ediciones Morata - Es.

Nicolescu en Raúl Motta, « Complejidad, educación y transdisciplinariedad », Polis [En línea], 3 | 2002, Puesto en línea el 19 noviembre 2012, consultado el 03 agosto 2013. URL : http://polis.revues.org/7701

Piscitelli, Alejandro (2010) El Proyecto Facebook y la Posunversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. Ariel. Buenos Aires.

Gutierrez, R. (2005). Polisemia actual del concepto "modelo mental". Consecuencias para la investigación didáctica. *Investigações em Ensino de Ciencias*. Vol. 10, No 2, artículo 4 http://www.if.ufrgs.br/ienci/

Bhabha, Homi (2002) El lugar de la cultura. Ediciones Manantial SRL, Buenos Aires.

Pearce, W. Barnett (1995) Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. Disponible en http://fba.unlp.edu.ar/medios/textos/BARNETT-PEARCE-NUEVOS-MODELOS-Y-METAFORAS-COMUNICACIONALES.pdf

Dussel Ines - Gutierrez Daniela: Educar la mirada. ediciones manantial- AR - 2006

Universidad y cárcel: acerca de las expectativas depositadas en la educación formal universitaria

Matías Finucci Curi – U.A.D.E.R. – Entre Ríos - matiasf_81@hotmail.com

Resumen

La presente investigación, aún en desarrollo, se ubica en el marco de la tesis del Doctorado en Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Entre Ríos (U.N.E.R. – Argentina), y está dirigida a generar saberes relativos al campo de la educación en contexto de encierro.

La Universidad Autónoma de Entre Ríos (Argentina), a través del PROGRAMA "LA FACULTAD DE HUMANIDADES EN CONTEXTO DE ENCIERRO", ofrece a quienes residen en las cárceles de la ciudad de Paraná, la posibilidad de estudiar algunas carreras que dicha universidad posee entre su oferta académica. El Programa cuenta con 13 profesionales (entre docentes y tutores) de la Facultad de Ciencia y Tecnología y de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. En la investigación se indaga acerca de las expectativas depositadas por docentes y tutores en la educación formal universitaria intramuros, intentando problematizar los supuestos que constituyen dichas expectativas. A partir de ello, surgen algunos interrogantes: ¿Qué expectativas tienen docentes y tutores acerca de la educación formal universitaria intramuros? ¿Es la misma que depositan en un contexto de libertad? ¿Puede pensarse en una intención reparadora por parte de los docentes?

Abstract

The following research paper, still under development, is placed within the framework of a thesis in Social Studies, and aims at generating knowledge related to the field of in-prison education programs. The Autonomous University of Entre Ríos (Universidad Autónoma de Entre Ríos - UADER), through its PROGRAM "FACULTY OF HUMANITIES IN IN-PRISON EDUCATION PROGRAMS", presents inmates in prisons in the city of Paraná with the opportunity of taking some of the courses that constitute the academic offer of the University. The program is run by 13 professionals (including teachers and tutors) from the Faculty of Science and Technology, and from the Faculty of Humanities, Arts and Social Studies. The teachers and tutors have been interviewed with the purpose of inquiring into the expectations they place on in-prison formal university education, attempting to question the assumptions that support such expectations. From that starting point, some queries arise: What expectations do teachers and tutors have on in-prison formal university education? Are these the same expectations they hold on education in non-prison contexts?

Palabras clave

Universidad – Expectativas – Cárcel – Docentes - Educación

Keywords

University – Expectations – Prison – Teachers - Education

I

La Universidad Autónoma de Entre Ríos, a través del PROGRAMA UNIVERSITARIO ***"LA FACULTAD DE HUMANIDADES EN CONTEXTO DE ENCIERRO"***, ofrece a los sujetos en situación de privación de libertad en la Unidad Penal N°1 Dr. Juan José O´ Connor y la Unidad Penal N° 6 Concepción Arenal, de Paraná, la posibilidad de estudiar algunas de las carreras que dicha universidad posee entre su oferta académica. Entiendo que hay tres modos posibles en que ambas organizaciones institucionales pueden relacionarse: la lógica penal impera; la lógica universitaria impera; se genera una lógica alternativa. Es interesante pensar cómo los docentes y tutores perciben esta relación. La primera posibilidad no goza de adeptos. La segunda encuentra una posición más cómoda. Pero la interpretación mejor posicionada

entiende que el espacio dedicado al estudio superior goza de códigos propios. Julián Gómez, docente dentro del penal, lo expresa de manera muy precisa:

> *"…creo que uno de los peligros que pueden hacer naufragar el proyecto tiene que ver con que alguna de las lógicas imperen (…) si hay una lógica puramente academicista también ese sentido que tuvieron los internos que participaron de la experiencia se diluye. En la facultad (…) un estudiante que solamente viene y se dedica a estudiar no se apropia protagónicamente de ese espacio. Esto de que los internos fueron el principal motor de generar un espacio material tiene que ver con que los códigos carcelarios, la lógica carcelaria se puso en suspenso. No digo que no está (…) sólo que se la puso en suspenso y se trató de elaborar un proyecto más autónomo".*

En este contexto han ido surgiendo numerosos interrogantes en nuestra investigación:

¿Cómo es pensada la relación universidad-cárcel por los docentes y tutores? ¿Es concebido como un posible "afuera" para los estudiantes en situación de encierro?

¿Por qué los sujetos en situación de encierro deciden iniciar un trayecto educativo?

¿Cuál es el sentido que los y las estudiantes le otorgan al estudio en su situación de privación de la libertad?

¿Qué similitudes y/o diferencias pueden reconocerse en el sentido que penitenciarios, docentes y estudiantes le atribuyen a la educación?

¿Cuál es el lugar que cada actor le otorga a la educación?

¿Qué significa para docentes y tutores/as enseñar en ese contexto?

De todos estos cuestionamientos, el más importante es el siguiente: *¿Qué expectativas tienen docentes y tutores/as acerca de la educación formal universitaria intramuros? ¿Es la misma que depositan en un contexto de libertad?*

El interés de abordar esta problemática radica en la necesidad de plantear un debate, o al menos reflexionar, sobre las expectativas depositadas en la educación por parte de los trabajadores de la educación. Si es como algunos sostenemos que la universidad y la cárcel tienen lógicas tan disímiles, entonces nos preguntamos cómo es posible la educación en un contexto tan particular. Y fundamentalmente, ¿cuál es el sentido que la educación posee –o se le otorga-?

II

Con la palabra "institución" habitualmente busca remitirse a una organización social, con sus objetivos, recursos, etc.; por otro lado, puede también referir a aquello que instituye, que da "forma". Creo que resultaría inerte ensayar una descripción por separado de cada acepción, ya que una precede a la otra estableciéndose un vaivén constante entre lo que instituye (el imaginario, los significados, los sentidos, los mandatos, etc.) y la organización (vulgarmente llamada "institución"), ya sea escolar, militar, penitenciaria, política, etc. No son instituciones lo que uno ve o donde uno se mueve, sino organizaciones que le dan vida y a través de las cuales aquellas se expresan. Es decir, no vemos "la institución familiar", sino tal o cual familia, no vemos "la institución educativa" sino tal escuela, tal facultad, etc[1]. En palabras de Enriquez, "*diríamos que esto que se ve sobre la escena de lo real en la realidad social es la organización y que la institución es la que estaría detrás de la organización, lo que le da sentido a esta organización (…) La institución da el sentido, la significación a la organización, pero con lo que entramos en contacto siempre es con la organización que expresa la institución…*"[2].

Tomemos lo que Castoriadis entiende por "institución": aquello que mantiene unido, que amalgama; las normas, valores, lenguaje, herramientas, roles, individuos, formas de hacer y pensar las cosas, etc[3]. Creo correcto decir que, desde esta perspectiva, lo que Enriquez identifica como "organización", es identificado por Castoriadis como el soporte (o figura) del significado creado por el imaginario social[4]. Propongo entonces pensar desde esta mirada a las organizaciones que entran en juego en la problemática estudiada –la universidad y la cárcel-, las cuales son instituidas a partir de significaciones imaginarias sociales presentes en su quehacer cotidiano.

III

Las instituciones imaginarias que sostienen a la cárcel pueden problematizarse desde algunos aportes ofrecidos por Alejandro Cerletti. En primer lugar, hay que entender que la cárcel es una multiplicidad en tanto conjunto de elementos definidos y agrupados por algún régimen de cuentas, es decir, que lo que hay es lo que se presenta[5]. Esta primera cuenta ofrece una imagen de la organización institucional como algo integrado, como una unidad. No se identifican individuos, sus particularidades y complejidades, sino que se visualizan agrupamientos estandarizados. Pero eso que es presentado, además es re-presentado por una segunda cuenta. Esta nueva cuenta incluye a partir de una clasificación, aquello que se había presentado en la primera cuenta. Entonces, por ejemplo, la heterogénea población penitenciaria presentada llanamente como "presos/as" podrá ser incluida en una segunda cuenta como presos/as conflictivos/as o no conflictivos/as, o según sus "causas".

Por otro lado, la cárcel, como organización institucional, se presenta ante la sociedad como instituida por dos principios: (el mito de) la resocialización y el principio de la progresividad de la pena. En el artículo primero de la ley nacional 24.660 se plantea que *La ejecución de la pena privativa de libertad, en todas sus modalidades, tiene por finalidad lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley procurando su adecuada* ***reinserción social***. Por su parte, el principio progresivo de la pena está consagrado en el artículo sexto de la misma ley: *El régimen penitenciario se basará en la progresividad, procurando limitar la permanencia del condenado en establecimientos cerrados y promoviendo en lo posible y conforme su evolución favorable su incorporación a instituciones semiabiertas o abiertas o a secciones separadas regidas por el principio de autodisciplina.*

Desde de la lógica penal, todas las actividades ofrecidas –trabajo, talleres, alfabetización, educación de los diferentes niveles, religión- dicen poseer connotaciones terapéuticas[6]. Esto tiene un impacto muy directo en la manera en que quienes desean obtener la libertad (o sea, todos) encaran su estadía en el presidio, ya que el paradigma de la progresividad penal invita con beneficios de salidas socio- familiar y laboral a obtener buenos informes que acrediten buena conducta, buenos hábitos, obediencia, participación, predisposición, etc. Esta lógica transversal en la cotidianeidad penal puede, sin embargo, encontrarse con situaciones singulares que aporten un giro en la dinámica carcelaria. Según Cerletti, será el acontecimiento lo que ofrezca las condiciones para que se inicie un proceso de recomposición, transformación o resignificación de los procesos naturalizados.

Bien se podría identificar al espacio –físico y simbólico- destinado al proyecto educativo universitario intramuros como un sitio de acontecimiento. Aquí es donde puede bifurcarse el camino según sea el tratamiento que se le dé al sitio de acontecimiento. En una dirección, puede ocurrir que se imponga la repetición, reforzando lo instituido y haciendo naufragar la posibilidad del cambio. ¿Qué sería repetir lo mismo? Dentro de los múltiples sentidos que los estudiantes le otorgan al espacio universitario, el transitar de algunos de ellos es motivado por el interés de acreditar ante la burocracia penal que se ha cumplido con los requisitos resocializadores. Algunos docentes entienden que muchas veces la participación en distintos espacios laborales, educativos, deportivos, etc., se basa en un "hacer como si…", en ofrecer la ilusión de haber desarrollado nuevos y mejores hábitos y de haber comprendido la conveniencia de no infringir normas[7].

¿Cuál es la complejidad de esto a los ojos de los docentes y tutores/as?

Ser estudiante a fin de hacer puntos para poder lograr los beneficios que el sistema ofrece, despreocupado de cualquier abordaje cualitativo al que podría convidar el espacio, puede llevar al reaseguro de la lógica falaz de la resocialización. Aclaro que no ubico en términos peyorativos a quienes acuden al espacio educativo solamente en busca de un "certificado" de buen/a preso/a, sino que corro la mirada y la ubico en el ideal del proyecto y en los deseos de los docentes y tutores. Significo lo siguiente: a juicio de los educadores, si la razón de ser del espacio queda dominada por el afán burocrático resocializador, el proyecto no habrá logrado con su cometido, y podrá considerarse fagocitado por la lógica carcelaria.

El segundo camino por el que podría transitarse sería el que conduzca al cambio, a lo diferente. Ello en tanto el individuo perciba al proyecto educativo como un sitio para embarcarse en un proyecto personal, de crecimiento subjetivo, de crítica de las condiciones históricas, sociales y personales que lo constituyen como sujeto, de reflexión sobre su entorno, de desnaturalización de las problemáticas y perspectivas sociales, etc. Este es el caso de los estudiantes que expresan haber encontrado en el estudio la puerta para repensarse a sí mismos, someter a una re-flexión crítica su historia y plantearse proyectos presentes y futuros. Si bien el incentivo de los beneficios de reducción de condena sigue presente, no es el factor crucial en este proceso. De hecho, Cerletti entiende que el momento de ruptura necesariamen-

te mantendrá rasgos de la situación de origen, manteniéndose operativos algunos elementos anteriores, aunque el protagonismo estará ubicado en los elementos novedosos.

Algunos docentes entrevistados han plasmado el deseo (expectativa) de que todo aquel que ingrese al programa se aleje de la mirada especulativa. Hay una clara intencionalidad de que el estudiante logre una resignificación de sus propias perspectivas y cosmovisiones, alejadas de la lógica burocrática del penal (acreditar resocialización). Lo cual cobra más relevancia si se considera lo siguiente: cuando a los entrevistados se les preguntó si planteaban alguna diferencia en la sede penal de la universidad con respecto a la sede externa –ya sea en los contenidos, estrategias de enseñanza, evaluación, etc.- dijeron que no. No obstante esta aparente contradicción, y más allá de que los contenidos sean los mismos, o que la forma de transmisión también, sin embargo el sentido con que se carga cada instante de la relación pedagógica en el penal es propio de ese contexto. Más que nunca, el docente y el tutor responden a la imagen del pedagogo de las primeras horas. Se sienten guías cuyas manos ofrecen un pequeño grano de arena a aquellos sujetos que atraviesan un duro trance. En muchos casos resuena en cada encuentro la idea de la función sanadora y resignificadora de la educación.

IV

Se aprehende claramente cómo la enseñanza es una práctica social históricamente situada en un tiempo y un espacio concreto. En eso estoy de acuerdo, al menos con Gloria Edelstein[9]. En el caso de la educación universitaria intramuros, la educación situacional e intencional rebalsa de significado y está lejos de ser un latiguillo pedagógico.

Es interesante ver cómo el deseo de resignificación no solo es extensivo a los estudiantes, sino a los propios docentes y tutores. Algunos de los entrevistados expresaron que, al momento de aceptar la convocatoria para formar parte del proyecto, una de las cosas que consideraron fue la de confrontar sus propios prejuicios, poder bucear nuevas experiencias para enriquecer su panorama, su mirada acerca de la función de la educación, de su rol docente, entre otras variables. Además de la mirada autorreferencial, los educadores extienden sus expectativas sobre los estudiantes. Las mismas hacen pie, como vimos, en la idea de resignificación. Y ésta última, si bien se emparenta con los saberes previos, no se piensa en términos de reemplazo lineal de unos saberes por otros. María Amelia Miguelez pregunta "*¿previo a qué... son estos conocimientos?*". El conocimiento debe pensarse, según Miguelez, de manera dialéctica, en diálogo o en relación (con algo), en situación: "*en este sentido no habría nada "previo a" sino vinculado a otros saberes*"[10]. De este modo, de lo planteado por esta autora podemos comprender que un conocimiento es "nuevo", no solamente cuando se incorporan nuevos datos sino cuando un conocimiento ya instalado se vincula con otro tipo de conocimiento que lo signifique de manera novedosa. En el caso que nos ocupa, "conocimiento" no posee un sentido enciclopédico, sino que refiere a perspectivas, cosmovisiones, interpretaciones, formas de leer el mundo y de leerse uno mismo. Los educadores universitarios de la sede intramuros esperan que la educación favorezca el proceso re-significador sobre esos perspectivas "previas", y posibilite las condiciones para que el estudiante le dé un nuevo sentido a su estadía en el recinto penal y a sus proyectos futuros.

En este aspecto surge una cuestión muy interesante que demarca cierta diferencia en la manera en que la práctica educativa es sentida por los docentes y tutores. Aquella conexión entre acreditación de saberes (u obtención del título universitario) y ejercicio profesional –o dicho de otro modo, estudiar para poder trabajar de aquello para lo cual me preparo- que está tan presente en el modelo de universidad de nuestro país, se diluye casi por completo en el espacio universitario de la unidad penal. Al decir de los educadores que forman parte del proyecto, solo algunos pocos estudiantes estudian con la idea bien resuelta de, cuando obtengan la libertad ambulatoria, poder trabajar en aquello para lo que se están preparando. Ello debido a que, para la mayoría, el estudio universitario tiene que ver con otras cuestiones, e incluso muchos ven como algo muy alejado, casi imposible, seguir estudiando cuando estén "afuera". Esto es percibido por los educadores, lo cual probablemente colabore en que la relación acreditación/inclusión laboral esté corrida del centro. Pero por otro lado, también creo que es válido suponer que la impronta resocializadora y terapéutica tan instalada en la lógica penal influye mucho en el modo en que cada uno aborda su rol en el espacio universitario.

Otra cuestión también para tener en cuenta es que existe una cierta diferencia de perspectivas entre los docentes de la facultad de Humanidades y los de Ciencia y Tecnología, nítida demarcación entre "los que vienen" de las ciencias *blandas* y los de las ciencias *duras*. La mayoría de los entrevistados pertene-

cientes a la F.H.A.yC.S. rechazan categóricamente las ideas de resocialización, reinserción social o rehabilitación, principales pilares de la cárcel en tanto organización institucional. De hecho, cuando se les preguntó si creen en una posible "alianza" entre la educación y el ideal resocializador, directamente plantean una crítica a tales conceptos, con lo cual remiten la imposibilidad de contestar dicha pregunta en tanto una de sus variables (la resocialización-reinserción-rehabilitación) es conceptualmente errónea –o con las cuales no coinciden en términos ideológicos-. A diferencia de esta mirada, los docentes de Ciencia y Tecnología hacen una fuerte apuesta a la posibilidad de que la educación les marque a estos estudiantes un camino para volver a insertarse en la sociedad que los ha expulsado o de la que ellos se han apartado. Planteo que recuerda mucho a la teoría del pacto social roto del contractualismo.

Cualquiera sea la postura, lo cierto es que el espacio universitario se tiñe de un tinte atípico al interior del penal. De manera bien visible, las sedes ubicadas a las afuera del perímetro carcelario adoptan una clara impronta pragmática, profesionalizante: "*El componente utilitario implica preguntarse: ¿este profesionista que formamos es útil o no es útil a la sociedad?*"[11]. Determinadas ofertas académicas se mantienen vigentes en tanto el profesional que se esté formando pueda ubicarse en el mercado laboral. Satisfacer las demandas del mercado de trabajo es crucial a la hora de considerar la creación, modificación o eliminación de una carrera universitaria o terciaria. Ello no ocurre en la sede de la Unidad Penal. Los docentes/tutores le otorgan un sentido completamente distinto a las mismas materias, de las mismas carreras, de la misma organización institucional pero ubicada en un contexto y una situación completamente distinta. Los caprichos del mercado quedan desjerarquizados en pos de privilegiar un espacio donde el saber por el saber mismo sea lo primordial, donde no se hable de evaluación de calidad de la oferta académica sino que se atienda al proceso que el sujeto realiza, en la generación de nuevos vínculos con sus pares y consigo mismo.

V

Concluyo con un interrogante que, si bien está en íntima conexión con la investigación que llevo a cabo, requeriría una atención especial. Allende de las expectativas, de aquello que quien cumple la función docente espera de su tarea, me pregunto: ¿por qué quien se dedica a enseñar –en cualquier nivel-, elige hacerlo en la cárcel? ¿Puede afirmarse que entra en juego alguna suerte de vocación reparadora?[12]

Notas

[1] Eugene Enriquez denuncia que cuando al hablar de una escuela "x" se dice "la institución escolar x", simplemente se trata de una facilidad del lenguaje, ya que en la realidad lo que existe es la organización y, por detrás suya, la institución.

[2] Enriquez, E. (202). La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. P. 75.

[3] Castoriadis, C. (2005). Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto. Barcelona: Gedisa. P.67.

[4] Castoriadis, C. (2010). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquets Editores. P. 377.

[5] Cerletti, A. A. (2008). Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires: Del Estante Editorial. P. 31.

[6] Por ejemplo, el artículo 108 de la ley 24.660 dice que "El trabajo de los internos no se organizará exclusivamente en función del rendimiento económico individual o del conjunto de la actividad, sino que tendrá como finalidad primordial la generación de hábitos laborales, la capacitación y la creatividad".

[7] Aclaración importantísima: jamás me pondría en la posición barata de juzgar a quienes acuden a esos espacios con esas intenciones. Desafío a cualquier lector a que, si tiene el infortunio de ir a la prisión, me asegure que no emprenderá cuanta estrategia se le ocurra para lograr la libertad cuanto antes. Haciendo esa aclaración, también subrayo que las reflexiones que aquí ensayo son exclusivamente eso, reflexiones que alimentan deseos o ideales que surgen de las críticas volcadas sobre la lógica del penal. Es que entiendo que algunos cambios están casi exclusivamente en manos de quienes se encuentran recluidos y recluidas, ya que muy difícilmente se dé una modificación estructural desde dentro del sistema.

[8] Edelstein, G. (2005, Junio) La dialéctica forma-contenido de la enseñanza como práctica situada. Conferencia en el 2° Seminario Regional NOA "La formación docente, un campo de debates", Salta, Argentina.

[9] Migueles, M. A. (2003, Julio) La temporalidad de la enseñanza. Ponencia presentada en el Encuentro de Formación Docente, Instituto de Formación Docente. San Justo, Santa Fe, Argentina.

[10] Ídem.

[11] Furlán, A. (1992). Currículum y condiciones institucionales". En Cuadernos Pedagógicos Universitarios. Universidad de Colima, México.

[12] Bleichmar, S. (2008). Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades (Escritos, conferencias, interrogantes). Buenos Aires: Noveduc. P. 168.

Bibliografía

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades (Escritos, conferencias, interrogantes).* Buenos Aires: Noveduc.

Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto.* Barcelona: Gedisa

Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores,

Cerletti, A. A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político.* Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Edelstein, G. (2005, Junio) *La dialéctica forma-contenido de la enseñanza como práctica situada*. Conferencia en el 2° Seminario Regional NOA "La formación docente, un campo de debates", Salta, Argentina.

Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Furlán, A. (1992). *Currículum y condiciones institucionales"*. En Cuadernos Pedagógicos Universitarios. Universidad de Colima, México.

Migueles, M. A. (2003, Julio) *La temporalidad de la* enseñanza. Ponencia presentada en el Encuentro de Formación Docente, Instituto de Formación Docente. San Justo, Santa Fe, Argentina.

Una mirada a la Universidad a través de la orientación vocacional y la tutoría

Lascano, Ana María – Fac. de Humanidades - UNCa. Catamarca amlascano56@gmail.com
Moreno Vasquez, Celia Alejandra - Fac. de Humanidades - UNCa. Catamarca- alejmorvas@yahoo.com.ar
Gutierrez, Claudia Inés - Fac. de Humanidades - UNCa. Catamarca - gutcla@hotmail.com
Elizondo, José Ignacio - Fac. de Humanidades - UNCa. Catamarca – ignacio-letras@live.com.ar

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo indagar la constitución de la identidad vocacional en los estudiantes de nivel medio al finalizar su etapa escolar y los procesos de elección ante una carrera universitaria acompañados por un tutor. Las representaciones que los adolescentes tienen sobre las carreras a elegir están teñidas por un aspecto imaginario y varían de acuerdo a las características personales y socioculturales, incluyendo expectativas, creencias, estereotipos y deseos; como también las influencia de los docentes, de la institución escolar y la familia. La metodología de trabajo tuvo carácter exploratorio – descriptivo, se utilizó una estrategia cuantitativa y cualitativa, tomando como fuente de información los datos obtenidos de aplicación de encuestas a los alumnos. Los resultados muestran que si los docentes asumen una función orientadora y tutorial, amplía los ámbitos de experiencia de los alumnos para que tomen decisiones vinculadas con sus proyectos de vida y puedan contribuir a ampliar los horizontes de visibilidad social de los estudiantes y ayudarlos a ingresar a estudios superiores o integrarse al mundo laboral.

Palabras clave

Orientación Vocacional - Tutoría - Alumnos Universitarios - Expectativas de Estudio

Introducción

La presente investigación forma parte del Taller: La Orientación Vocacional y Profesional en el último curso del Nivel Medio; realizado a los alumnos de 5to año de una escuela de la Capital de Catamarca, enmarcado en el proyecto: "La tutoría en la formación del alumno universitario". El mismo fue realizado por alumnos universitarios que cumplen la tarea de ser tutores pares

Los cambios de contexto en la etapa final de la adolescencia, que se darán en la finalización de la escuela secundaria y el ingreso a la universidad, así como la migración a otros centros para realizar sus estudios superiores; implican la simultaneidad de varias pérdidas para el alumno. Por un lado, la pérdida efectiva de un cuerpo institucional que significa la finalización de la escuela secundaria, y de los compañeros, los profesores, la metodología de estudio, los horarios, etc. Por otro lado, el ingreso a una etapa de la vida en las que los conflictos a resolver son inmediatos como por ejemplo: que la carrera elegida sea la acertada, los deseos de independencia económica, aceptar nuevas amistades, nuevas costumbres, integrar otros grupos, etc. Esta situación es más significativa aún, en la población de aquellos alumnos que dejan su lugar de origen para realizar sus estudios universitarios.

El estudiante de la escuela media o aquel que no tomó su decisión sobre su transcurrir universitario necesita saber a qué atenerse ante el futuro inmediato. Para actuar construye representaciones que le permiten formular preguntas, imaginarse algo, acerca de lo que piensa emprender o de lo que necesita hacer, es decir construir algunas respuestas en base a dimensiones que tengan algún significado para él y que le permitan orientarse dentro del campo de sus gustos.

Metodología

La investigación se aborda desde un carácter exploratorio – descriptivo, se utilizó una estrategia cuantitativa y cualitativa. Tomando como fuente de información los datos obtenidos de aplicación de encuestas a los alumnos del último curso de una Escuela Secundaria de la Capital de San Fernando del Valle de Catamarca. La técnica aplicada para la recolección de datos fue una encuesta. A partir de las

respuestas de los alumnos realizamos una técnica grupal - la identificación de uno mismo a través de la elección de un monigote- que nos permitieron ampliar la información, ya que hubo mayor expresión individual y espontaneidad de los alumnos entrevistados, como así también el abordaje de cuestiones no previstas, para su posterior análisis.

La orientación vocacional y la tutoría

El estudiante de la escuela media o aquel que no tomó su decisión sobre su transcurrir universitario necesita saber a qué atenerse ante el futuro inmediato. Para actuar construye representaciones que le permiten formular preguntas, imaginarse algo, acerca de lo que piensa emprender o de lo que necesita hacer, es decir construir algunas respuestas en base a dimensiones que tengan algún significado para él y que le permitan orientarse dentro del campo de sus gustos.

El marco histórico-social en el cual se desarrolle esta elección, será determinante para el crecimiento profesional del adolescente, y la continencia social depende en gran parte, de las características del ámbito universitario al que el adolescente acceda y también de la consistencia con que se le presente el contexto social más general en que el alumno este inserto.

Teniendo en cuenta el desempeño en el proceso de aprender de los alumnos (escaso conocimiento de los estudios, poca orientación recibida, diferencias en el proceso enseñanza y aprendizaje, etc) ha hecho que la acción tutorial haya comenzado a surgir en los últimos tiempos. En nuestro caso: el Tutor-Par. Es el que va a acompañar a la responsabilidad, autonomía, iniciativa, trabajo en grupo, adaptación al cambio, confianza en sí mismo, etc.

La acción de tutoría, entendida como función educativa, a la que le concierne el desarrollo de los individuos debe comprometerse como agentes de cambio social, no sólo con los individuos, sino también con las instituciones.

La tutoría está pensada como una función que busca crear las condiciones para reducir al mínimo su protagonismo, es decir, que su modo de intervenir tiene como referencia no suplantar, ni suplementar a los distintos actores de la escena pedagógica en el que le toca intervenir. La metáfora del "andamio", una estructura, un entramado que sirve en una determinada etapa de la construcción, nos sirve para comprender esta transitoriedad de la función tutorial

Discusión de resultados

Las preguntas en las encuestas están orientadas a: Expectativas de estudio, Proyecto de futuro, Identificaciones, Participación familiar.

Alumnos

Expectativas de estudio

Ante la pregunta si tienen decidido **qué estudiarán cuando egresen**, **el 70% contestan SI y el 30% responden que NO**. Las carreras elegidas son: Abogacía, Policía, Ciencias Políticas, Deportistas, Tecnología, Informática, Tecnicatura en Análisis de Sistema, Ciencias Económicas, Maestra Jardinera, Maestra Especial, Asistente Farmacéutica, Secretariado Administrativo, Kinesiología, Profesorado en Letras, Profesorado en Educación Física, Medicina, Nutrición, Asistente Social. La elección de iniciar los estudios de nivel superior pone en juego expectativas de realización personal, profesional y laboral. Empezar una carrera universitaria constituye en desafío personal, que implica deseos de progresar, miedo al fracaso y sostén o no del entorno familiar, social y laboral.

También se les preguntó: si era para ellos **¿ingresar a la universidad es un mundo desconocido? el 67% de los alumnos responden SI**, las razones son: "es un lugar donde nuestro futuro depende de nosotros mismos, de nuestra responsabilidad y dedicación"; "hay que estudiar más y no estaré con mis compañeros"; "no todos son de la misma edad y voy a conocer otras personas"; "es un mundo diferente, entrar sola…"; "la forma de estudio"; "que habrá más responsabilidad", etc. **El 33% de los alumnos restantes, contestan NO**, porque no saben si seguirán estudiando o porque "es el mismo mundo con más estudio nomás", o "va a ser lo mismo, un poco más pesado".

Proyecto de futuro

El 80% de los alumnos, SI tienen proyecto para el futuro, las razones son: han decidido qué estudiarán; desean trabajar; formar una familia; independizarse y tener éxito; ser alguien en el futuro; "tener un futuro digno y mejor", etc.

Puede interpretarse que la proyección de un futuro se relaciona con los deseos de superación personal y profesional o de trabajo. Emprender una carrera universitaria constituye un desafío personal, que implica expectativas de progreso, miedo al fracaso y sostén o no del entorno familiar, social y laboral. "…lo importante que le permita a cada uno pensar sobre el *quién soy* y el futuro, ayudándolos de ese modo a abrir nuevos interrogantes que irán tratando de responder solo o junto a sus compañeros, docentes y/u orientador". (Rascovan, S. 2000:217).

Identificación

Ante la pregunta si se sienten identificados con alguien para seguir estudios superiores, **el 56,75 % de los alumnos NO se sienten identificados con nadie para continuar una carrera universitaria. Y el 43,24 % SI se sienten identificados: con sus padres, tíos, primos, amigos; con los docentes: de lengua, de economía, etc.**

Los adolescentes tienen la posibilidad y el derecho de pensarse a sí mismo, poner en duda la sapiencia de sus modelos, para construir su propia biografía. Las personas públicas son modelos: los músicos, los artistas, los políticos, los deportistas y también todos los que cumplen funciones de dirigencia o de docencia: empresarios, profesores, etc. y por supuesto nuestros familiares o amigos. Entre ellos elegimos a algunos que se convertirán en nuestros modelos. "Personas (que bien pueden ser bandas de rock, deportistas, artistas) creencias, ideologías, ofrecen nuevos modelos de identificación que le permiten ir construyendo su identidad personal". (RASCOVAN, 2000: 25)

Se toma una persona como modelo porque nos muestra una forma de vivir, de obrar, una ética de conducta, ideales, objetivos de vida, que nos interesan, que nos agradan y que nos señalan un camino. Casualmente, cuando el adolescente debe realizar su elección vocacional, es el momento donde juegan sus identificaciones con los otros, se destierran algunas, se entierran otras y se construyen o recrean nuevas. Este rompecabezas que cada uno debe armar, de modo diferente y que es necesario para tener acceso a su futuro devenir, implica un trabajo de elaboración, de duelos, de resignificaciones, etc.

Participación familiar

Otros de los determinantes fuertemente ligado a la elección vocacional - profesional, es lo que llamamos la participación familiar y en muchos casos la "influencia familiar". La mayoría de las veces colocan a cada adolescente en una posición dentro de los vínculos complejos de los ideales familiares.

El 50 % de los alumnos manifiestan que su familia NO influye en la elección de una carrera universitaria. Tan sólo los apoyan en sus decisiones.

Y el 50 % restante, aluden que SI son influenciados por sus familiares, en relación que estudien una carrera superior y que tengan la oportunidad que ellos no tuvieron.

La conclusión a la que se arriba, de acuerdo a los porcentajes obtenidos, es la siguiente: por un lado se visualiza que la familia si se preocupa por el futuro de sus hijos y esto lleva a que mediante el diálogo, la elección de una carrera profesional sea aceptada por ellos mismos y por el otro lado resolver una situación económica inmediata.

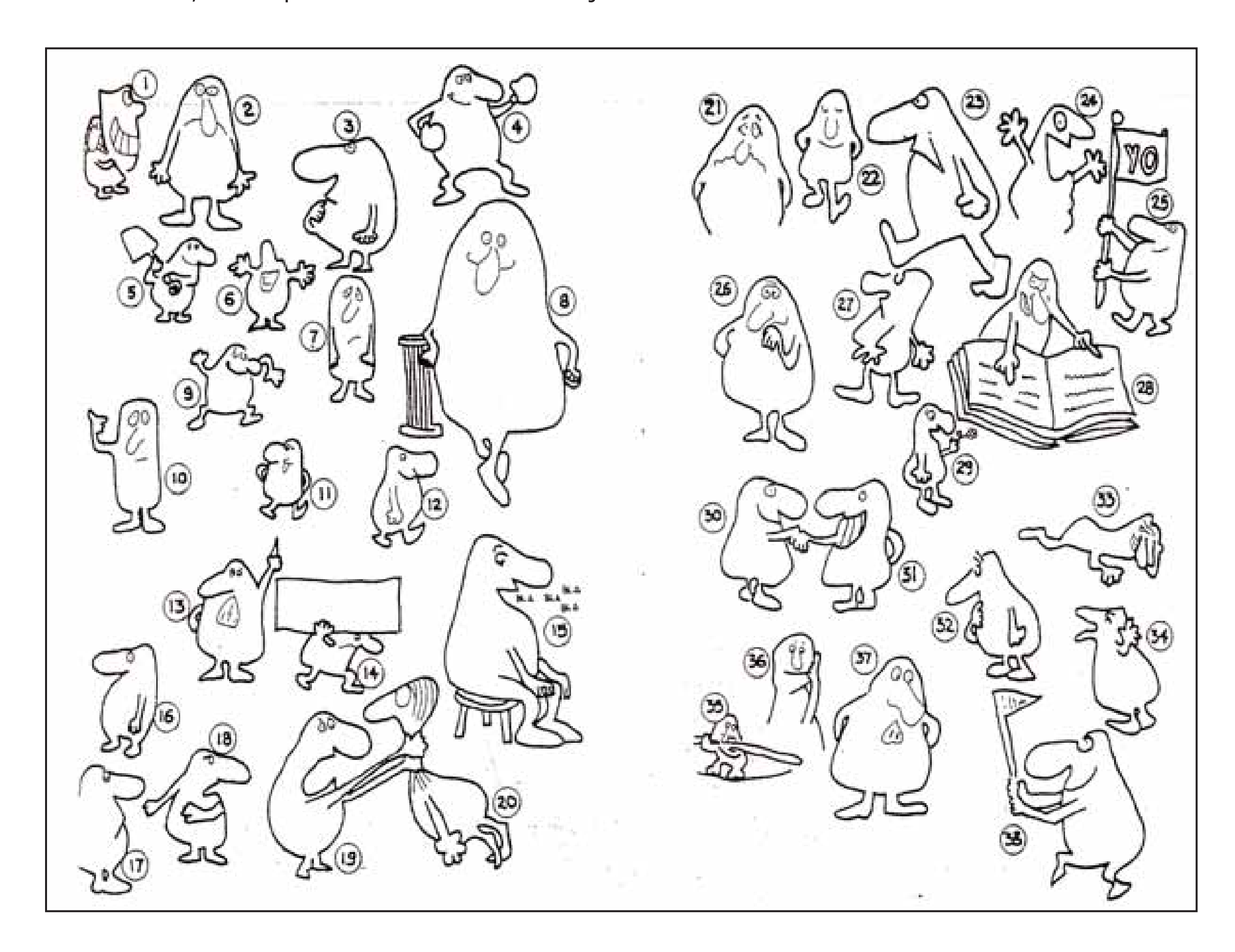
Es necesario tener en cuenta que la influencia de los padres es inevitable. Los padres influyen siempre, tanto si dicen "hace lo que vos quieras" o "seguí tal o cual carrera", como si se desinteresan totalmente. Siempre va a haber una influencia, la diferencia es que a veces puede ayudar o acompañar y otras veces puede impedir o hacer difícil una decisión.

Otro encuentro

A partir de las respuestas de los alumnos, los volvimos a entrevistar y trabajamos con la técnica de "Los monigotes". La consigna era que cada alumno se identifique con uno, pensando en su proyección de futuro.

Para nuestra sorpresa, y satisfacción, la mayoría se identificaban con las figuras: 4, 5, 6, 8, 11,12,

22, 25. Es decir que son alumnos decididos, seguros, con confianza en ellos mismos, deseosos de un futuro realizable, con esperanzas de un futuro mejor.



Al recibir estas respuestas, destacamos la formación académica y sobre todo la contención afectiva y social de la institución educativa en su conjunto. Los alumnos al finalizar el ciclo escolar se enfrentan con la elección de una carrera superior, en algunos casos al mismo tiempo, con el ingreso al mundo del trabajo. Su nivel de aspiraciones y sus posibilidades de logro deben conciliarse con las expectativas de los demás, es decir, familia, amigos, docentes, directivos, preceptores, tutores, etc.

Los intereses de una persona se definen, en gran medida, en función de las alternativas que brinda su medio sociocultural. Estas están determinadas por la jerarquía de valores que dicha realidad sustenta. No es cuestión sólo de formar un profesional, un empleado o un técnico sino que existe un amplio espectro de condiciones socioeconómicas, afectivas, relacionales, culturales; también un conjunto de inclinaciones y capacidades personales más adecuadas para el estudio de una determinada especialidad profesional y de trabajo. Si el estudiante logra hacer corresponder las aspiraciones subjetivas con las posibilidades objetivas, su elección habrá sido acertada.

Todos los alumnos visitaron y conocieron la Universidad Nacional de Catamarca. Hicimos un recorrido por las facultades de Tecnología, Humanidades, Derecho, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Agrarias. Les entregaron folletos de carreras.

También se les informó de las carreras que brindan los Institutos de Estudios Superiores, de la Escuela de Cadete de la Policía de la Provincia de Catamarca y se les proveyó documentación de estas.

Conclusiones

Realizar la tarea de Orientación Vocacional nos dio muchas satisfacciones. Los alumnos, desde el primer momento se interesaron por la propuesta. Manifestaban, a medida que íbamos trabajando en cada encuentro, mucho interés por las consignas, los temas tratados y el deseo manifiesto de colaborar constantemente. Y al finalizar nuestra tarea, el reconocimiento de cada uno con respeto y atención.

Lograr que los alumnos expongan sus anhelos de un proyecto de vida de futuro y la posibilidad que

nos brindaron tanto ellos como la comunidad educativa, es para nosotros muy gratificante como docentes formadores y alumnos tutores-pares.

Los docentes no deben perder de vista que pueden convertirse en modelos de identificación para el adolescente, que se encuentra en un proceso de búsqueda de su propia identidad y que deben realizar orientación desde las asignaturas que enseñan. Los alumnos valoran mucho las materias si ven la relación que tienen con la realidad profesional y laboral; por lo tanto es necesario que cada docente brinde información profesional y ocupacional a través de diferentes metodologías de aprendizaje. Sus actividades deben implicar algo más que la mera adquisición de conocimientos acerca de una asignatura específica; deben estar convencidos que todas las actividades curriculares poseen un contenido formativo, que implica el aprovechamiento de los elementos culturales como estímulo para el desarrollo de conductas que comprometan al ser humano en sus aspectos biológicos, intelectuales y afectivos.

Los docentes deben tener presente que toda tarea áulica, de orientación y tutorial se fundamenta en el principio de personalización de la enseñanza, esto es considerar a cada individuo como un ser singular y creativo, autónomo y libre.

En definitiva, se trata de reconocer las responsabilidades específicas que tienen los docentes en la educación, lo cual supone articular y sumar constantemente los esfuerzos que realizan. Y de esa manera no se verán sorprendidos o angustiados ante el futuro que les espera a los alumnos; los ayudará a afrontar la vida universitaria.

Lo manifestado anteriormente lleva a plantear que el aprender en el alumno implica una estructura nueva de comportamiento, implica modificar una ya existente, en sentido permanente y no temporario, que surge como necesidad humana sólo en la medida en que planteemos al sujeto en relación a un contexto natural, social y cultural, al cual debe integrarse y en vinculación con el cual crece, se desarrolla, vive, etc. y que es la necesidad de adaptación al medio la que requiere que el sujeto modifique o adquiera patrones de comportamiento.

Sabemos que el conocimiento de los procesos del aprendizaje humano se ha visto dificultado por el imperialismo de algunas teorías. No hay una única teoría que hegemonice los principios generales para explicar las conductas del ser humano: actitud, habilidad, destreza, estrategias resolutivas, etc. Sin embargo las mismas intentan mostrar qué es lo que pasa durante la experiencia de aprender, qué tipos de actividades proponen los docentes para que los alumnos logren cambiar o adquirir nuevas conductas.

Y que el aprendizaje es un proceso extendido a lo largo de la vida, coordinado con otros aprendizajes que se producen en el aula, en la familia o en otros grupos, es decir que los aprendizajes no están aislados unos de otros sino integrados. Asimismo se debe reconocer que el sujeto del aprendizaje no recibe pasivamente la información que le llega del exterior, sino que la interpreta y reconstruye a partir de estructuras mentales organizadas que ya posee, que son, además diferentes a las de cualquier otro sujeto.

Consideramos que una oportuna orientación vocacional y acompañamiento tutorial contribuirá a disminuir la indecisión de los alumnos ante la elección de una carrera profesional.

Bibliografía

ALLIDIERE, N. (2004): El Vínculo Profesor – Alumno. Argentina. Editorial Biblos.

BISQUERRA ALZINA, R. (2008): Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Barcelona. Editorial Praxis S.A.

CORBO ZABATEL, E. (2008): Sujetos y Aprendizajes. Argentina. Editorial Cooperativa El Farol.

CORBO ZABATEL, E. (2009): Sujetos que aprenden: Perspectivas y Problemáticas. Argentina. Editorial Colección Investigación y Tesis MNEMOSYNE.

KORINFELD, D., LEVY, D, y RASCOVAN, S. (2010): Tutorías en la universidad. ¿Acompañamiento o Tutelaje?. Editorial Punto Seguido. Argentina.

KRICHESKY, M. (2008): Proyectos de Orientación y Tutoría. Editorial Paidos. Argentina.

LATORRE, A. (2003): La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. Barcelona.

MARTIN, E. y SOLÉ, I. (2011): Orientación Educativa. Modelos y Estrategias de Intervención. Volumen I y III. Editorial Graó. Barcelona.

MOLINARI, A. (2008): Proyectos de Orientación y Tutoría. Argentina. Editorial Paidós.

MULLER, M. (1997): Orientación Educativa y Tutoría. Editorial Bonum. Argentina

RASCOVAN, S. (2000): Los Jóvenes y el futuro. Después de la escuela… ¿qué? Psicoteca Editorial. Buenos Aires.

RASCOVAN, S. (2009): Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica. Argentina. Editorial Paidós.

URBANO, C. y YUNI, J. (2003): El trabajo grupal en las instituciones educativas. Ed. Brujas.

URBANO, C. y YUNI, J. (2001): Y,… no sé. Psicología y cultura de los adolescentes. Ed. Mi Facu. Córdoba

Representaciones de los alumnos de Ciencias de la Educación acerca de la formación y los espacios de acompañamiento

Leiva, Guadalupe Rocío del Valle.
U.N.N.E. – Resistencia, Chaco.
guadalupeleiva11@gmail.com

Resumen

El siguiente trabajo se propone mostrar los resultados alcanzados del proyecto de investigación encuadrado en beca de iniciación cuyo tema son las representaciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación acerca de la formación y los espacios de acompañamiento[1], mediante las que se logra formular líneas de abordaje en relación con las temáticas trabajadas en las cátedras que conforman el campo de la Didáctica.

Los nudos problemáticos fueron el espacio de la formación y las concepciones sobre el proceso de acompañamiento. Éstos, llevo a preguntarse acerca de ¿Cuáles son las representaciones que tienen los alumnos en relación con la formación y con los espacios de acompañamiento?

La investigación tuvo una orientación metodológica cualitativa y exploratoria, se sustentó empíricamente mediante la realización del estudio de un caso particular, basada en la descripción del fenómeno en estudio. Los datos que se comunican, se obtuvieron mediante entrevistas en profundidad grupales, las que se caracterizan por reunir las narraciones de los estudiantes sobre su trayecto de formación académica, logrando de este modo, hacer visible las representaciones de los sujetos en torno a la temática trabajada.

La unidad de análisis han sido los alumnos que cursan regularmente las cátedras que corresponden al quinto nivel del profesorado en Ciencias de la Educación, la selección se basa en que éstas centran su abordaje en problemáticas de la formación.

Los resultados obtenidos sugieren que los alumnos entrevistados perciben la figura del par, el grupo y el docente como aquellos sujetos intervinientes en sus procesos de acompañamiento.

Palabras Claves

Formación - Acompañamiento – Representaciones.

Introducción

Los objetivos de esta investigación han sido el reconocimiento y la caracterización de las representaciones que tienen los alumnos de Ciencias de la Educación sobre la formación y los espacios de acompañamiento. Por otra parte, se intento establecer relaciones entre los resultados de esta investigación con la información proveniente de las investigaciones antecedentes[2] acerca de la constitución del conocimiento profesional docente de sujetos en formación en el campo de las Ciencias de la Educación, con el fin de formular líneas de abordaje en relación con el proceso de formación y de acompañamiento en cátedras que conforman el campo de la Didáctica.

La línea metodológica se asienta en una lógica cualitativa, centrada en el análisis de casos en profundidad. Las fuentes de información básica es la testimonial.

El análisis de los datos obtenidos, permitió evidenciar dos momentos claramente definidos por los alumnos a lo largo de su trayecto académico, uno de ellos refiere a los primeros años de la carrera donde las representaciones que tienen acerca del docente como acompañante de sus procesos de formación están relacionadas a ciertas imágenes asociadas a un sujeto inalcanzable, poseedor del conocimiento. Los estudiantes remarcaron en varias oportunidades la figura del par, basándose en la experiencia cotidiana estudiantil, destacando ciertos aspectos que hacen a la tarea de cursar materias, a las características propias de cada uno de los grupos de estudio, a la seguridad que le brinda la presencia del compañero en su trayecto de formación (la figura del compañero, no solo como quien acompaña su recorrido académico, sino que también, es aquel que representa para el sujeto una apoyatura), entendiéndose así el sentido de identidad y pertenencia al grupo de pares en la Universidad.

En los dichos de los alumnos el "*estar en la misma situación*", es el estructurante que configura la identidad del individuo y del grupo, producida y re-producida en la imagen que cada uno tiene de *"nosotros"* y de *"los otros"*. La figura del compañero, del grupo y de la familia ocupa un lugar crucial en sus representaciones, como aquellos sujetos que intervienen en todas sus experiencias.

El otro momento refiere a los dos últimos años de la carrera, las representaciones que tienen acerca del acompañamiento apelan al reconocimiento de su identidad por parte del docente. Visualizan mayores espacios que favorecen el dialogo y la escucha. Posicionan al profesor como un par, de alguna manera esto estaría dando cuenta de la disminución de la asimetría que para las representaciones de los alumnos existía de manera muy marcada en los primeros años.

La formación es entendida, no sólo como la capacidad de adquirir conocimientos y de educarse, sino también como un cambio de actitud, de construcción y elaboración constante que les permitiría encontrarse consigo mismo en torno a su desarrollo personal. Así, las representaciones que tienen sobre la formación y los espacios de acompañamiento configuran espacios clave de construcción del conocimiento profesional docente.

Desarrollo

Es preciso presentar la noción tanto de formación como de acompañamiento, dentro de la que se intento encuadrar esta investigación. La formación expresada "como la posibilidad de analizar y reflexionar todos los aspectos que se entrecruzan en una situación de práctica; de problematizar los fenómenos que acontecen en la práctica, tornarlos inteligibles por medio de la observación, la escucha y la reflexión. Es la observación, la escucha (tanto de los fenómenos que se dan a nivel externo como de los movimientos internos) y la reflexión sobre las dimensiones de la implicación, lo que se juega en la situación de práctica de una futura profesión"[3]. Por lo tanto, se refiere a algo más que a la posibilidad de apropiarse de un saber transmisible por otro, alude también a un saber sobre el propio saber del sujeto que es intransmisible y que sólo es posible comprenderlo e interpretarlo a partir de las posibilidades que brinda la *situación de formación*[4] que inevitablemente conlleva a peligrosos niveles de de-formación y conformación. Las experiencias de práctica profesional sólo podrán pensárselas como formativas siempre y cuando sean retomadas para ser analizadas en un espacio y tiempo de formación, es decir, a partir de una situación de formación (ALONSO, M. C. 2007).

Alonso, M. C. (2007) en su trabajo *"Dispositivos de acompañamiento en la formación docente (un caso particular en un profesorado universitario)"*, hace referencia a la formación desde el plano de las relaciones intersubjetivas (lo relacional) tanto de aquellos procesos más visibles como de los procesos inconscientes e imaginarios que puedan existir; tales relaciones se sitúan siempre en el contexto de un grupo, de una organización, de una institución, en un contexto sociohistórico y político que circunscribe la manera en que esas relaciones pueden establecerse.

Por otra parte, cuando hacemos referencia al termino de formación, en este trabajo se adopto la noción utilizada por Ferry, G. (1991), quien afirma que: *"Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfecciones esta forma."* (FERRY, G.; 1991:53), es decir, sobre la idea de formación como la forma de encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo.

Según Ardoino, J. (2005) la palabra formación aparece ligada a la idea de dar una forma, de una especie de molde. Molde así como formación, encontramos su etimología en la palabra italiana *formaggio*. En formación, *formaggio*, es dar forma a un trayecto personal y profesional.

Podríamos afirmar entonces, que el concepto de formación desde el que se encuadro este trabajo, implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Concierne a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación.

De este modo, se plantea la idea de un sujeto que se forma a si mismo pero siempre por la mediación de formadores, de situaciones accidentales, sucesos críticos o bien, desde algún dispositivo de formación. En relación a lo expuesto en este párrafo, el autor considera que *"Formarse es aprender a devenir. Es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal. Formar es, entonces, ayudar a formarse."* (FERRY, G. 1991:13)

En la formación se reciben sujetos que ya transitaron diversos niveles educativos, estos tienen ciertas experiencias vividas dadas a partir de las cuales se puede trabajar. En todo proceso de formación, es decir, en situaciones de formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes, se miran intentando dilucidar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional.

La formación es fundamentalmente deformación, destrucción, reforma, corrección y rectificación de prácticas de pensamiento y acción que obstaculizan la formulación y resolución de problemas de orden superior, manifestándose tanto a nivel del proceso epistémico de formación conceptual en la historia de las ciencias como en los procesos de formación del sí, en la génesis psicológica y pedagógica de formación individual de conceptos. En el proceso de formación estaríamos en un proceso que no puede tener fin, donde el sujeto en formación siempre puede cambiar y evolucionar de un cierto modo.

La formación solo puede hacerse en forma real en grupo. La formación es abordada entonces, dentro del campo de lo relacional (donde se incluyen, aquellos procesos más o menos visibles, como así también, aquellos procesos inconscientes e imaginarios que puedan existir en cada sujeto en formación); tales relaciones se sitúan siempre en el contexto de una organización, de una institución, de un grupo. En un contexto sociohistórico y político particular, que circunscribe la manera en que esas relaciones pueden establecerse.

La noción de acompañamiento que se trabajo aquí, es la propuesta por Ardoino, J. (1997) al establecer que "es una noción que contiene al tiempo y no solamente al espacio" (Ardoino, J.; 1997:62-63). Es decir, mediante este modo de concebir el acompañamiento ligado no solo a una noción espacial sino también temporal, "permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas y, por ello, a una reinterrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego" (Ardoino, J.; 1997: 86).

El acompañamiento permite y apunta de este modo, a la evolución de las relaciones intersubjetivas y, por lo cual se llega también a una reinterrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego.

Frente a esto, podríamos interpretar que[5]:

1- El acompañamiento de estudiantes puede revestir diferentes formas en su concreción práctica pero fundamentalmente es de carácter preventivo y facilitador de desarrollo de competencias.

2- Los profesionales acompañan desde la instrucción y el modelage, favoreciendo la identificación de los potenciales propios y del espacio de prácticas como un referente educativo de amplio alcance.

3- La reflexión desde la práctica, se sustenta en la condición profesional de los educadores y su papel protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje así como también, en la capacidad de los docentes para generar saber pedagógico.

4- Acompañar un proceso de aprendizaje iniciado en la experiencia supone enmarcarlo en un trabajo, en el cual el profesor es al mismo tiempo modelo de identificación, orientador, guía.

5- Los ciclos de práctica influyen significativamente en el modo como va configurándose aquello que algunos autores denominan el "pensamiento práctico" del profesional reflexivo. Los saberes de la práctica son en realidad aprendizajes "poco estructurados" que representan el resultado de la experiencia acumulada y transmitida de generación en generación. Desde este enfoque, los ciclos de práctica profesional instrumentados desde la carrera ofrecen la posibilidad de apropiarse de un conjunto de normas y pautas de desempeño que intervienen en el modo de hacer y pensar los hechos y situaciones del ejercicio profesional cotidiano.

La investigación ha sido sustentada empíricamente mediante la realización del estudio de un caso particular, donde se intento comprender la complejidad de su singularidad.

La orientación metodológica ha sido cualitativa y exploratoria, basada en la descripción del fenómeno estudiado a fin de producir construcciones conceptuales. La misma, se caracterizo por ser holística basada en la dinámica de las acciones sociales realizadas por los sujetos actuantes, cuyo objetivo fue comprender desde dentro el caso en su particularidad y complejidad en relación con las representaciones que tienen los alumnos de Ciencias de la Educación sobre la formación y los espacios de acompañamiento.

El estudio de casos se sustenta sobre algunos hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado. La singularidad del caso no excluye su complejidad. Un caso puede constituirse por grupos, acontecimientos, concatenación de dominios. Un

estudio de casos es también un examen holísta de lo único, lo que significa tener en cuenta las complejidades que lo determinan y definen (Stake, R. E.; 1994).

El trabajo al estar basado en el estudio de un caso, el análisis del material empírico partió de sucesivos acercamientos y la reconstrucción del objeto de estudio. El quinto nivel de la carrera se ha tomado como caso de análisis para la presente investigación.

En relación con la fuente de información básica, estas han sido: testimoniales, en la que se realizaron entrevistas en profundidad grupales y registros de observación de la entrevistas, a los alumnos que estaban cursando regularmente el ultimo nivel de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación durante el ciclo académico 2011. Desde este instrumento de recolección de información, basado en la escucha atenta de los protagonistas directos de esta investigación, se intento descubrir y caracterizar las representaciones que tienen los alumnos de Ciencias de la Educación sobre la formación y los espacios de acompañamiento.

El universo de investigación comprendió a los estudiantes de la Carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación, en su último nivel de formación, de una Universidad Nacional en particular.

La unidad de análisis han sido los alumnos que estaban cursando en el primer cuatrimestre del ciclo académico 2011 las cátedras: Pedagogía de la Formación, Psicosociología de la Formación y Pasantía y Memoria; y que estos, en el segundo cuatrimestre, cursaron regularmente las cátedras de Pasantía y Memoria, y Sistemas y Políticas de la Formación. Se realizo la selección de estas cátedras ya que se encuentran ubicadas en el quinto nivel del Plan de estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación. Las propuestas de estas cátedras, tienen en cuenta los aprendizajes anteriores y posteriores de los alumnos, desde una perspectiva de lo posible y del tratamiento espiralado de los contenidos.

Las cátedras corresponden al quinto nivel, la selección se basa en que estas, centran su abordaje en la formación del profesorado según el curriculum vigente (Plan de estudios 2000 – Profesorado en Ciencias de la Educación). Es decir, abordan las dos temáticas a ser investigadas (la formación y el acompañamiento).

La cátedra "Pasantía y Memoria" ha sido tomada como cátedra central en la unidad de análisis, no solo por ser una materia de dictado anual, sino porque me he desempeñado en esta como Egresada Adscripta, allí se abordan las dos temáticas de esta investigación.

La técnica que se utilizo fueron las entrevistas en profundidad grupal a los alumnos que cursen regularmente las Cátedras pertenecientes al quinto nivel de la Carrera en Ciencias de la Educación: mediante la que por reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, la investigación se dirigió hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresaron con sus propias palabras, tratando de evitar las respuestas cortas. Esta técnica se utilizó por cuanto se caracteriza por, reunir narraciones autobiográficas que constituyen la materia prima de este estudio, haciendo visibles las representaciones de los sujetos en torno a las temáticas abordadas por esta investigación.

En la primera entrevista, la técnica de recolección de información estuvo comprendida en dos instancias: la primera, mediante de la rememoración del pasado se posibilito la visualización de las representaciones que los alumnos tenían respecto a la problemática estudiada. Y en una segunda parte, mediante la elaboración de un ejercicio *proyectivo*[6] en el que individualmente, expresaron simbólicamente lo comentado en las entrevistas.

En la segunda, la técnica comprendió en que los alumnos lograran recuperar aquellas experiencias de formación que consideraban significativas en sus trayectos de formación, sus representaciones se enmarcaron en tres ejes: el tiempo, el espacio y el sentido que le atribuían a la ese hecho en particular, y como este a su vez, configuro sus representaciones de las temáticas estudiadas.

La hipótesis central sostiene que las representaciones que tienen sobre la formación y los espacios de acompañamiento configuran espacios clave de construcción del conocimiento profesional docente.

Los resultados obtenidos confirman que los alumnos entrevistados perciben la figura del par, el grupo y el docente como aquellos sujetos intervinientes en los espacios de acompañamiento.

Se evidenciaron dos momentos claramente definidos por los alumnos a lo largo de su trayecto académico, uno de ellos refiere a los primeros años de la carrera donde las representaciones que tienen acerca del docente como acompañante de sus procesos de formación están relacionadas a ciertas imágenes asociadas a un sujeto inalcanzable, poseedor del conocimiento. Mencionando que las instancias de participación e intercambio son reducidas o nulas y el número de alumnos aparece en los relatos como uno

de los determinantes clave en el acompañamiento.

Los estudiantes remarcaron en varias oportunidades la figura del par, basándose en la experiencia cotidiana estudiantil, destacando ciertos aspectos que hacen a la tarea de cursar materias, a las características propias de cada uno de los grupos de estudio, a la seguridad que le brinda la presencia del compañero en su trayecto de formación (la figura del compañero, no solo como quien acompaña su recorrido académico, sino que también, es aquel que representa para el sujeto una apoyatura), entendiéndose así el sentido de identidad y pertenencia al grupo de pares en la Universidad.

En los dichos de los alumnos el *"estar en la misma situación"*, es el estructurante que configura la identidad del individuo y del grupo, producida y re-producida en la imagen que cada uno tiene de *"nosotros"* y de *"los otros"*. La figura del compañero, del grupo y de la familia ocupa un lugar crucial en sus representaciones, como aquellos sujetos que intervienen en todas sus experiencias.

El otro momento, está sujeto a los dos últimos años de la carrera, las representaciones que tienen acerca del acompañamiento apelan al reconocimiento de su identidad por parte del docente. Visualizan mayores espacios que favorecen el dialogo y la escucha. Posicionan al profesor como un par, de alguna manera esto estaría dando cuenta de la disminución de la asimetría que para las representaciones de los alumnos existía en los primeros años.

La formación es entendida, no sólo como la capacidad de adquirir conocimientos y de educarse, sino también como un cambio de actitud, de construcción y elaboración constante que les permitirá encontrarse consigo mismo en torno a su desarrollo personal.

El análisis de los principales resultados, permitió reconocer el conjunto de representaciones que tienen los alumnos en torno a la formación y a los espacios de acompañamiento. Las líneas en las que se derivan la presente investigación, hacen referencia a una imagen que grafica las representaciones de los alumnos durante el trayecto de formación en la carrera de Ciencias de la Educación, a saber:

	Momentos visualizados	Figuras de "el otro"
La formación y los espacios de acompañamiento	Primer momento: Abarcando los primeros tres años de la carrera universitaria	- Docente: inalcanzable y distante en los espacios de acompañamiento. - El compañero, el grupo y la familia: figuras de apoyatura y predominantes en torno a los espacios de formación en relación a los trayectos de formación visualizados por los estudiantes.
	Segundo momento: Abarcando los últimos dos años de la carrera universitaria	- Docente: mediador de las instancias de formación, generador de dispositivos de formación y acompañante de esa trayectoria identificada por los sujetos (ruptura en la representación de la figura del docente durante los primeros tres años de la carrera)

- **Primer Momento:**

a) La representación acerca de una imagen idealizada del docente como un sujeto poseedor de conocimiento que a su vez es inalcanzable. Esta representación sobre la figura del docente, se encuentra estrechamente vinculada con la abordada en la investigación titulada: *"Factores que inciden favoreciendo u obstaculizando la participación efectiva en el aula universitaria, según las percepciones de los alumnos"* (2009) que se constituyo en la Tesis de mi Licenciatura en Ciencias de la Educación. En la misma, uno de los obstáculos para la participación de los alumnos, según sus percepciones era la figura del docente, ese "otro" y en donde, el encuentro con este, es donde se percibe el miedo por parte de algunos alumnos. El miedo anticipaba las consecuencias amenazadoras de las propias acciones originadas en los deseos, e inicia medidas para evitar las vivencias de displacer; este factor obstaculizador de la participación en el aula que era percibido en la mayoría de los testimonios de los alumnos universitarios[7]. El miedo se convierte así, en el motor que activa la disposición a participar o no en el aula universitaria.

b) La representación acerca de la imagen del compañero, grupo de estudio y de la familia; es abordada en las expresiones de los alumnos, que al hacer referencia al compañero y al grupo hacen referencia al *"estar en la misma situación"*, es el estructurante que configura la identidad del individuo y del grupo (asumida por vía de identificación en cada sujeto, hasta el punto de constituir parte de su subjeti-

vidad misma) es producida y re-producida en la imagen que cada uno tiene de *"nosotros"* y de *"los otros"*.

Los estudiantes que mediante la interacción que construyen con el medio y con *"los otros"* individuos (el compañero y el grupo de estudio, en este caso), logra encontrar sus apoyaturas[8] en este proceso de reconstrucción de su propia identidad en el trayecto de formación.

Las figuras tanto de los compañeros, como del grupo de estudio y en algunas expresiones, la figura de la familia cobra importancia en las representaciones que tienen los estudiantes ya que consideran que éstos, intervienen en sus experiencias.

- **Segundo Momento:**

a) Las representaciones que tienen acerca de los espacios de acompañamiento y las figuras que en ellos identifican en este segundo momento abarca los dos últimos dos años de la carrera, mencionan al docente y lo posicionan como un figura mas cercana, esto estaría dando cuenta de la disminución de la asimetría y una ruptura en relación con las representaciones de los tres primeros años de la carrera.

Mansione, I. (2004) hace mención a esta problemática que se evidencia en las representaciones de los alumnos acerca de los primeros años de cursado de la carrera, "dadas las características de la práctica profesional docente, es en el eje de la interacción donde se da la construcción y reconstrucción de los vínculos entre alumno, objeto de conocimiento y docente. El vinculo planteado desde esta perspectiva tiene por lo tanto connotaciones tanto afectivas como gnoseológicas". Las practicas docentes universitarias requieren de pensar en la construcción de espacios donde se logre articular los conocimientos teóricos de los diferentes conocimientos interdisciplinarios con la práctica profesional de los futuros cientistas de la educación, "en pos de preservar, favorecer y ayudar al desarrollo y cuidado de la identidad docente en el vínculo (…) es en esta reelaboración donde proponemos incorporar las dimensiones latentes para poder manejar – disolver los obstáculos no conscientes que aparecen en la relación con el sujeto del aprendizaje, con el objeto de conocimiento y con el grupo áulico". (Mansione, I.; 2004:26)

Conclusión

A partir del análisis de los resultados finales de esta investigación, se concluye afirmando que las representaciones de los alumnos acerca de la formación y de los espacios de acompañamiento configuran espacios claves de construcción del conocimiento profesional docente.

En los dichos de los alumnos el *"estar en la misma situación"*, es el estructurante que configura la identidad del individuo y del grupo, producida y re-producida en la imagen que cada uno tiene de *"nosotros"* y de *"los otros"*. Nos parece pertinente traer a colación un extracto de Sandra Carli (2011), a propósito de los trabajos de investigación que viene desarrollando en universidades argentinas:

> *"El ingreso a la Universidad y a los años que se permanece en ella . sea como estudiantes o sea como profesores o investigadores – propician una sociabilidad académica, una sociabilidad institucional, que debe leerse yendo más allá de los objetivos institucionales de la formación, en tanto esa sociabilidad excede los límites de la institución misma, desde sus fronteras materiales hasta la posibilidades de conocimientos institucionales de ésta. La Universidad debe ser analizada como un espacio de experiencias para poder escuchar aquello que queda fuera de las clasificaciones y códigos que pretenden capturarla. Desde cierta perspectiva, es necesario mirarla desde un "afuera" que provoque cierto extrañamiento a lo vivido/conocido." (pp. 103)*

Esta investigación abre una nueva investigación relacionada a una posible problemática surgida en ésta; una de las invariantes del caso, ha sido el sentido de identidad y pertenencia al grupo de pares en la Universidad. Los estudiantes en sus argumentaciones sobre las representaciones que tienen acerca del acompañamiento, remarcaron en varias oportunidades la figura del par, basándose en la experiencia cotidiana estudiantil, destacando ciertos aspectos que hacen a la tarea de cursar materias, a las características propias de cada uno de los grupos de estudio, a la seguridad que le brinda la presencia del compañero en su trayecto académico, y a los movimientos migratorios que han realizado a través de su vida en torno a su formación. Una de las líneas de análisis que se ha desprendido de ese estudio, hace referencia a la figura del compañero, no solo como quien acompaña su recorrido académico, sino que también, es aquel que le sirve de sostén en determinados momentos. Tal es así, que el grupo podría

configurarse en la apoyatura sobre la cual el alumno que migra construye su nueva identidad.

Notas

[1] La investigación se titula: ***"Las representaciones que tienen los alumnos de Ciencias de la Educación sobre la formación y los espacios de acompañamiento"***. Beca de Iniciación. Directora: Mg. Ma. Teresa Alcalá. Co – Directora: Mg. Ma. Cristina Alonso. Aprobado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la U.N.N.E. Resolución N° 1115/09 C. S., Secretaria General de Ciencia y Técnica. U.N.N.E. (2010-2013).

[2] La primera, *"El acompañamiento y sus configuraciones en el ciclo de prácticas de la futura profesión"*. Directora: Mg. Ma. Cristina Alonso. Aprobado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la U.N.N.E., Aprobación: PI – 123/07. Resol. N° 776/07 C.S., UNNE. 2007-2010. La segunda, *"Los modos de acompañamiento en cátedras que forman parte del ciclo de las prácticas en la formación profesional de grado"*. Directora: Mg. Ma. Cristina Alonso. Aprobado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la U.N.N.E., Aprobación: PI – 1709/H083/10. C.S., UNNE. 2010-2013.

[3] ALONSO, M. C. (2007) *"Dispositivos de acompañamiento en la formación docente: una aproximación desde el estado del arte"*. Facultad de Humanidades – U.N.N.E. En prensa.

[4] *Al hablar de* situación se hace referencia *al recorte de un conjunto de relaciones en un espacio y tiempo especialmente delimitados. En ese conjunto se consideran las relaciones con que ese espacio-tiempo, las relaciones con los objetos materiales, las relaciones con las personas participantes, las relaciones con las tareas que vinculan a las personas entre sí y con el mundo de los objetos materiales, las relaciones con el afuera institucional y social. Todas ellas vistas y tomadas en sus múltiples dimensiones de significado consciente e inconsciente tanto individuales como sociales, en el sentido de su vinculación con una particular distribución de los bienes sociales y con el grado de alienación del poder sobre los propios actos que corresponde a cada disposición de la distribución, y en el de su relación con imágenes, representaciones, concepciones, prejuicios, ideas, mitos y leyendas socioculturales.* En: Fernández, L. (1986) *La situación de formación y sus condiciones. Una mirada pedagógica institucional al problema*. Mimeo. Dpto. de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. (pp. 5)

[5] Alonso, M. C. y otras (2008) *"El acompañamiento y sus configuraciones en el ciclo de practicas de la futura profesión."* Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Formación Docente *"La formación docente en el debate pedagógico actual"*. Resistencia, Chaco. Octubre de 2008.

[6] Elaboración de un ejercicio *"proyectivo"*, la autoría del dispositivo es de la Prof. Lidia Fernández, publicado en la Revista de las Primeras Jornadas Nacionales *"Los enfoques institucionales en educación"* de la REDEIE. U.N.N.E. Resistencia, Chaco. 2009)

[7] Es en la interacción permanente con el otro sujeto, donde surge lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la culpa, de la angustia y también lo que surge del inconsciente.

[8] Lidia Fernández en su capítulo *"Crisis y dramática del cambio"* establece una ciertas bases para diferenciar catástrofe y crisis; para esta ultima noción considera lo siguiente: "*La crisis dice Kaës (1979) es una experiencia de ruptura en el transcurso de las cosas, vida como un quiebre imprevisto y masivo de los lazos que unen al sujeto con sus apoyaturas*", en Butelman, I. (1996) comp.

En este sentido, para Kaës (1976) la experiencia de crisis está dada por la experiencia de ruptura en la continuidad de las cosas, de sí mismo y del entorno y, por lo tanto, en relación con los apoyos con que cuenta el psiquismo. Kaës plantea que además del apuntalamiento de la pulsión sobre las funciones biofisiológicas corporales y el del objeto de amor sobre la madre, existe un apoyo sobre el self (soi) y un apoyo de las funciones psíquicas sobre el grupo y la institución en aquello que mediatizan del orden social y cultural mediante formas y procesos propios. (Kaës, R. 1979, 14)

Bibliografía

Ardoino, J. (2005) *Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una mirada Epistemología.* Bs. As. UBA – FFyL. Novedades Educativas. Colección Formación de Formadores. Serie Los Documentos.

Ardoino, J. (1997) *La implicación.* Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. Mimeo.

Alonso, M. C. (2007) *Dispositivos de acompañamiento en la formación docente: una aproximación desde el estado del arte.* Facultad de Humanidades – U.N.N.E. En prensa.

Alonso, M. C. y otras (2008) *El acompañamiento y sus configuraciones en el ciclo de practicas de la futura profesión.* Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Formación Docente *La formación docente en el debate pedagógico actual*. Octubre de 2008. Resistencia, Chaco.

Carli, S. (2011) *Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La universidad publica y la sociabilidad estudiantil.* En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educar: figuras y efectos del amo*r. Serie seminarios del CEM. Colección del estante. Editorial fundación La Hendija. Bs. As.

Fernández, L. (1996) *Crisis y dramática del cambio.* En Butelman, I. (comp.) *Pensando las instituciones*. Paidos. Bs. As.

Fernández, L. (1986) *La situación de formación y sus condiciones. Una mirada pedagógica institucional al problema*. Mimeo. Dpto. de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Bs. As.

Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidos Educador. México.

Ferry, G. (1991) *Formación de formadores*. Bs. As. UBA – FFyL. Novedades Educativas. Colección Formación de Formadores. Serie Los Documentos.

Mansione, I. (2004) *Las tensiones entre la formación y la practica docente. La experiencia emocional del docente.* Homo Sapiens. Rosario.

Stake, R. E. (1994) *Investigación con estudio de casos.* Segunda edición. Ediciones Morata. Madrid.

Democracia, gobierno y trabajo docente en la Universidad Nacional de San Luis

Marcelo Fabián Romero - UNSL, San Luis – romarfa@gmail.com

Resumen

El trabajo parte de una experiencia hecha con los estudiantes en donde identifican en párrafos aislados del Manifiesto Liminar de la Reforma del 18' una realidad actual de su propia experiencia universitaria. A partir de allí. se reflexiona sobre la forma en que es concebida la democracia en la Universidad y las características particulares de la actuación de los claustros en las instancias de participación. Posteriormente, se plantea la posibilidad de describir el gobierno universitario como una "república chica", en donde si bien existen espacios colegiados y ejecutivos, se adolece de una instancia judicial independiente. En cuanto a la evaluación de gestión y evaluación de las actividades docentes, se advierte la ausencia total de instancias evaluativas a la gestión y, a su vez, cada vez más instancias evaluativas a la docencia, investigación y extensión. Luego, se caracteriza el movimiento sindical docente, haciendo hincapié en la problemática de la identificación de la patronal y en la porosidad ideológica y política que evidencia el trabajador docente al rechazar y resistir determinadas políticas educativas neoliberales y aceptar otras. Todas estas observaciones conducen a la necesidad de plantear el tema del poder en la Universidad en tanto capacidad y potestad del armado de la agenda política y otorgando una legitimidad paralela a la carrera política sobre la académica. Por último, se efectúan algunas consideraciones finales tendientes a reflexionar sobre los avances y retrocesos de la Universidad Nacional de San Luis a partir de la Reforma del '18.

Palabras clave

Gobierno universitario, democracia, evaluación y trabajo docente.

Introducción

En un trabajo de clase con alumnos de dos cohortes (2011/12) de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación creyeron que párrafos aislados seleccionados del Manifiesto Liminar de la Reforma del 18' (repartidos en un práctico sin enunciar su pertenencia ni contexto) eran expresiones actuales de la situación que viven en la Universidad Nacional de San Luis. Además de merecer el asombro, esto lleva a cuestionar seriamente la dinámica institucional, vivida por momentos en algunos alumnos como una universidad con características prereformista y con un alto grado de autoritarismo, corrupción, arreglos políticos y demás razones que hacen a las prácticas actuales. Esta desagradable sorpresa de que los alumnos se identificaran con dichos de sus colegas de principios del siglo pasado conduce a cuestionar tanto las actuales estructuras que conforman el gobierno universitario como el tipo de gobernabilidad que en ella se establece.

Acerca de la Democracia en la Universidad Argentina

Autores como Lopera (2004) y Kandel (2003) participan de la idea que considerar a la democracia en la universidad como la participación en los órganos de gobierno es una visión sesgada e ingenua. Quienes sostengan que los temas sustantivos del sistema universitario arriban a los órganos colegiados en forma pura, dejan de lado los filtros y afectaciones (Mazzola y Medina, 2005) que sufre cada uno de ellos al momento de ser tratados. Además cabe preguntarse al utilizar el concepto *democracia* cuál sería su aplicación en la universidad en tanto "gobierno del pueblo", puesto que el *demos* se encontraría disperso en "ciudadanos" (alumnos, no docentes, graduados y docentes) con métodos y fines de participación muy distintos. Kandel afirma en esta dirección que la alta politización y la segmentación en estamentos o claustros posibilita "una dispersión considerable en torno a objetivos y misiones de la universidad, como así también en torno a los criterios con los cuales esta se gobierna" (2004:264).

En esta dirección participamos de una democracia con características muy particulares al interior de la universidad. Una de ellas consiste en la ponderación de los votos que tienen los distintos claustros:

alumnos, no docentes, docentes, graduados. El mayor peso asignado al voto de los docentes y graduados presenta una situación al menos de desigualdad al momento de elegir a los representantes, lo cual amerita algún tipo de reflexión acerca de la legitimidad de estos criterios en la asignación ponderada del voto. También, la forma de administrar la democracia conlleva situaciones como las del claustro no docente, en donde cada uno de los empadronados en cada facultad o instancia rectoral pueden votar a todos sus representantes en todas las facultades, vale decir que un voto no docente equivale a la cantidad de facultades que existan, lo cual constituye un caso inédito en las prescripciones de la vida democrática. En el mismo sentido, las funciones que cumplen las Juntas Electorales de las Facultades han quedado sesgadas a tal punto de no poder tener injerencia en la oficialización de candidatos al Consejo Superior, centralizando de este modo, el poder en la Junta Electoral de la Universidad y, en última instancia en el Consejo Superior. Como corolario, tenemos además la aprobación reglamentaria para la presentación de listas sábanas y colectoras, lo cual parece contradecir los principios más elementales para la participación democrática como es la de tener las mismas oportunidades de ser elegido.

Se encuentran entonces grupos con distintos intereses (en algunos casos hasta contrapuestos) y con diferente posicionamiento frente a la posibilidad tanto de la toma de decisiones como al nivel y calidad de participación que facilitan las mismas. Se agudiza aún más la situación pensar en iguales sectores con distintos derechos (léase imposibilidad de votar y postularse de los docentes interinos en la UNSL).

Acerca del Gobierno Universitario: ¿república chica?

La simetría mostrada por los reformistas entre un sistema de gobierno democrático de una república y el de una universidad (Kandel, 2004) condujo en ese momento a realizar importantes modificaciones al interior del sistema universitario argentino. Hoy, esta simetría además de inviable podría considerarse por algunos reformistas hasta vergonzosa.

La forma organizativa institucional de la Universidad ha pretendido por momentos semejar, al menos en términos generales, a un sistema democrático de una Nación. De este modo nos encontramos con un poder ejecutivo en distintos niveles (Rector, Decanos, Secretarios) y una especie de poder legislativo concebido principalmente en los Consejos en tanto órganos colegiados. Lo llamativo de esta disposición es la ausencia casi total de un sistema judicial claramente distinguible y no mezclado con las otras formas de poder. A lo sumo se encuentra una pequeña oficina en la Universidad Nacional de San Luis cuyo nombre versa "Asesoría Legal" la cual se encuentra bajo la dependencia del Rectorado. Experiencia en la provincia de San Luis y en nuestro país nos sobra para haber aprendido la cantidad ilimitada de actos de corrupción que pueden llevarse a cabo a partir de la complicidad y sumisión de un poder sobre otro. Esto en la Universidad conlleva consecuencias fácilmente apreciables y difícilmente deseables en un sistema donde la transparencia y la democracia deberían primar.

Esto provoca, entre otras cosas, facilitadores notables para quienes detentan el poder y dificultades asombrosas a la hora de pretender defender derechos mínimos de muchos integrantes de la comunidad. Sin entrar en tantos detalles cabe mencionar por ejemplo la violación de principios tan básicos como los consagrados en la constitución de la Nación Argentina (1994) en donde en su Art. 14bis se expresa que: "El trabajo en sus diversas formas gozará de la protección de las leyes, las que asegurarán al trabajador: ... retribución justa; salario mínimo vital móvil; igual remuneración por igual tarea; ... estabilidad del empleado público; ...". Lo cual por ejemplo es violado con la premiación económica por título de postgrado que detente cada trabajador, sin mediar de por medio exigencia en la distinción laboral que dicho título acompañaría.

Del mismo modo el acceso a los cargos docentes por medio de concursos públicos adolece se serias deficiencias desde el punto de vista de la transparencia y justicia que deberían primar en estos actos. Así como los votos de los congresales en un país, los debates, argumentaciones y contra argumentaciones en la Universidad son lamentables justificaciones y expresiones de lo que en muchos casos ya está decidido, los jurados de un concurso remarcarán en su gran mayoría los elementos que acreditarán la designación de un postulante sobre otro. Esto que en principio parecería difícil de llevarse a cabo, resulta sencillo al encontrar un respaldo normativo que legitima este accionar. En este sentido, uno de los ejemplos lo refleja Reglamento de Régimen de Carrera Docente (UNSL, 1997) en el cual el Jurado en su Dictamen Final con la evaluación realizada y con un análisis comparativo de los antecedentes y de la oposición de los aspirantes para proponer un orden de méritos. En apariencia esto no despertaría sospechas si no fuera porque la reglamentación deja librado al azar la inclusión de los criterios evaluativos "a

priori” o “ a posteriori” de la presentación de los postulantes. Otro tanto sucede con la incumbencia que puede tener un veedor durante el transcurso de un concurso, la cual es prácticamente nula, con poca voz y ningún voto. Asimismo, los tiempos y las causas legales por las cuales uno puede ejercer los derechos relativos a impugnaciones y recursos de reconsideración son por demás escasos y difíciles de aplicar.

Sorprende pero a la vez se comprende que una normativa tan laxa y permisiva no genere el más mínimo ánimo de ser modificada, de este modo la misma sirve en algunos casos tanto para apoyar decisiones arbitrarias como para justificar el accionar de los miembros del Jurado. Bajo este panorama los primeros vínculos que deberá hacer el novato antes del ingreso al puesto de trabajo tendrán que ver con los “contactos previos” materializados en trabajos por concurso en calidad de Auxiliares Ad honorem generando una especie de servilismo que servirá luego de antecedente en la obtención de un cargo remunerado. De igual modo se instalan las pasantías y con menos intensidad las becas. Todos estos elementos facilitarán en sumo grado las posibilidades de ingreso en el puesto de trabajo.

Evaluación de gestión y evaluación de las actividades docentes

Se hallan notorias diferencias en lo que respecta a la evaluación que sufren los distintos actores institucionales. Mientras que tanto la labor docente como la investigativa constan de numerosas instancias de seguimiento, incluso por distintos sectores universitarios (ver por ejemplo el caso de la docencia en donde se debe presentar el programa, las actividades docentes planificadas, se recibe la evaluación de los alumnos, etc.); la tarea de gestión no parece merece la misma suerte. En un sistema representativo y democrático normalmente se afirma que dicha evaluación estará dictaminada por el premio o castigo que puede implicar el voto en las próximas elecciones, lo cual a todas luces se demuestra que es ineficiente e incluso ficticio puesto que la supuesta democracia universitaria no se encuentra ajena a la multitud de manejos y arreglos que implican el voto masa para la consecución de diferentes intereses de los distintos sectores de la universidad. Tal como lo refiere Lopera Palacio (620:2004) “la continuidad o prolongación de los directivos universitarios en la vida institucional no es, necesariamente, resultados de una eficiente gestión. En principio se podría afirmar que la verdadera gobernabilidad en el sistema universitario lejos de restringirse a la “habilidad para tranquilizar a la comunidad universitaria y permitir espacios de participación y democracia” (620:2004), estaría volcada en parte a la posibilidad de desarrollo y crecimiento de los grupos dominantes, tanto política como académicamente.

El incremento de las tareas administrativas y burocratización en algunos casos pueden ser facilitadores de esta situación. Tal como señala Acosta (2005), el proceso de departamentalización en términos generales lejos de agilizar las vías de comunicación e interacción pedagógico administrativa, ha incrementado notablemente la burocratización. En la Universidad Nacional de San Luis en general y en particular la Facultad de Ciencias Humanas, además de la superposición entre Consejo Directivo, Consejos Departamentales, Coordinadores de Carrera, Comisiones de Carrera, etc., en cuanto a toma de decisiones y formas de evaluación de las distintas actividades docentes; se encuentra el incremento de actividades administrativas al interior de estos cuerpos y hacia el puesto docente. Tanto la cantidad de instancias regulativas como la demora que estos procesos sufren en muchas ocasiones pone en peligro incluso la iniciación de determinadas actividades académicas. Sin duda, la gobernabilidad se encuentra ligada en mayor o menor medida con la evaluación y queda claro el peso de esta acción sobre los docentes.

Otra forma de abordaje que tiene que ver tanto con la gobernabilidad como con las características particulares del sistema universitario es la de posicionar al docente en un sistema organizativo laboral que intenta defender sus derechos en tanto trabajador, algunas reflexiones en torno a este tema se desarrollan a continuación.

Sobre el movimiento sindical y la constitución de la patronal

Nuestra lucha gremial estuvo fundamentalmente signada por una estrategia al menos débil y por momentos sumamente contradictoria. El hecho de haber rechazado la Ley de Educación Superior como normativa en algunos casos violatoria de la autonomía universitaria y no haberlo hecho con el mismo énfasis con relación al Programa de Incentivos marca por lo menos dos hechos: primero nuestra porosidad ideológica que hace permeable cualquier propuesta que conlleve alguna remuneración extra y, por otro lado, el proceso de pauperización de los salarios que ha conducido a una gran masa de Docentes a elegir un único camino frente a las políticas evaluativas unilaterales.

Todo ello ha conducido a circunscribir la lucha por los derechos laborales al ámbito casi exclusivo de los reclamos salariales, lo cual es comprensible pero no del todo justificable, al menos teniendo en cuenta que la mayoría de los reclamos expresados públicamente no se condicen con lo que efectivamente nos hace acallar los mismos: la recomposición salarial. Otro hecho original en la actuación gremial de los Docentes universitarios ha sido la presentación en forma incesante de la patronal bajo la forma de Gobierno Nacional con su correspondiente Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y la Secretaría de Políticas Universitarias. Recién hace pocos años atrás y como resultado de las asambleas de afiliados y por intermedio del Gremio se llevó a cabo un paro hacia las autoridades de la Universidad en un claro reconocimiento de la cualidad de patronal (al menos parcial) que detentan. Esto conduce a hacer algunas reflexiones tendientes a esclarecer la situación laboral del Docente con relación a la vinculación con sus superiores.

En primer lugar, somos los propios Docentes los que estaríamos en condiciones de acceder a los puestos jerárquicos habiendo, previamente, cumplido determinados y objetables requisitos. En segundo lugar, es llamativo que en estos últimos tiempos comúnmente tanto el Rector como los Decanos, no sean personas de reconocida trayectoria académica y sí de enfocada carrera política, lo que a partir de ostentar dichos cargos el sistema nacional se encarga de subsanar a su modo dicho déficit. En tercer lugar, resulta por demás extraño que estos funcionarios por un lado defiendan públicamente intereses laborales de los Docentes al estilo de un gremio y, por otro, se avengan a la implementación de políticas neoliberales emanadas del ámbito nacional. Por último, parecería existir en el imaginario de la comunidad universitaria una idea de autonomía vinculada exclusivamente a las problemáticas académicas y no tanto a las laborales, lo cual de existir esta última nos llevaría a poder valorar con mayor exigencia las políticas decididas desde un órgano de gobierno universitario.

Estas reflexiones conducen inexorablemente a plantear el tema del poder como motor que viabiliza acciones tanto desde la legitimidad de un gobierno universitario como desde otros lugares quizá menos expuestos pero que en algunos casos pueden llegar a ser más eficaces.

Acerca del poder en la Universidad

Desde algunas perspectivas el poder sólo estaría presente cuando se toman decisiones sobre temas importantes, es decir, cuando dichas decisiones involucran conflictos existentes y observables (Lukes, 1974; citado en Orodorika Sacristán, 2001). Esta forma de dimensionar el poder identificada como pluralista, ha sido criticada por otros autores que argumentan la existencia del poder en la toma y en la no toma de decisiones. Los desarrollos de Bachrach y Baratz (1970; citados por Ordorika Sacristán, 2001) se direccionan hacia el poder de circunscribir los ejes temáticos a ser trabajados en una institución, omitir algunos y hacer inofensivos otros. En realidad frente a la complejidad de los procesos institucionales universitarios una visión bidimensional del poder, si bien en términos generales aporta elementos interesantes, tratar de comprender la vida política en la universidad debería involucrar otros aspectos vinculados al tema del poder.

Si bien la construcción de la agenda universitaria involucra incluir algunos temas y dejar de lado otros, también existe la presencia oculta de temas que se estarían decidiendo en forma encubierta a partir de otros, lo cual no necesariamente el tema tratado explícitamente deba ser inofensivo. Asimismo, el poder del manejo del tiempo, del espacio y de determinadas relaciones humanas promueve habilidades insospechadas al momento del manejo de la agenda universitaria, no encuadrando estas decisiones en el ejercicio del poder ni en la toma ni en la no toma de decisiones, sino simplemente en el ocultamiento o arreglo de las situaciones conflictivas o no de las cuales la comunidad nunca llegará a enterarse.

Arribar a estos puestos de poder no es cosa necesariamente de estudio o creatividad académica, el acceso y permanencia en el cargo "descansan de hecho en todas las relaciones de poder que se han ido tejiendo silenciosamente dentro de la institución y que han logrado alcanzar mayor fuerza y significado entre los miembros interesados en la obtención de posiciones de autoridad o de administración" (Mendes Da Fonseca, 2001:6). Si bien esto no cae necesariamente en una cuestión de ilegalidad formal, introduce como afirma este autor una "legitimidad paralela" vital para el funcionamiento de la universidad. Este otro tipo de legitimidad va acompañada al final de la ejecución de acciones de autoridad legítimas de quienes accedieron a los lugares de poder. Esto llega a tal punto que llegan a gobernar a los docentes que no tuvieron la oportunidad de votarlos o de no votarlos, como ha sido el caso de los docentes interinos.

El tema del acceso a la información se muestra clave al momento de formar parte de una institución con estas características, puesto que tanto el acceso a determinadas fuentes como el establecimientos de relaciones posibilita en algunos casos la reubicación o en otros la posibilidad de crecimiento académico en virtud de ser conocido como integrante de la comunidad, más aún si se es miembro de un cuerpo colegiado.

Algunas consideraciones finales

No puede sorprender entonces, que los estudiantes desconfíen de una institución como la Universidad para vehiculizar procesos democráticos, puesto que de hecho al incorporarse al sistema democrático institucional ya lo hacen en inferioridad de condiciones, no sólo por la cantidad de representantes que tienen permitido, sino porque aún en un cuerpo colegiado las relaciones de poder en torno al conocimiento se mantienen vigentes, aunque esa capacidad no sea necesariamente requerida al momento de participar activamente en un consejo.

Por último, habiendo analizado al menos someramente sobre las condiciones bajo las cuales tanto la forma organizativa y el gobierno puede darse en la Universidad actual, cabe reflexionar sobre avances y retrocesos de una reforma que dentro de poco tiempo cumplirá 100 años. Contrariamente a lo que plantea Mollis (1998) se estaría lejos de pensar que las conquistas heredadas del Movimiento Reformista "ya forman parte de la cotidianeidad del estudiante universitario" (1998:3). Si bien es cierto que cuestiones claves como el cogobierno constituyó en su momento un cambio radical en la forma de conducir la institución universitaria, hoy en día gran parte de los mecanismos de representación tanto estudiantil como docente en la UNSL se hayan formalmente constituidos pero frívolamente ejercitados. Cabría preguntarse sobre el grado de continuidad y crecimiento que han tenido estos postulados de la Reforma de 1918 para comprender el por qué nuestros alumnos se sienten identificados con un reclamo hecho a principios del siglo pasado.

Bibliografía

Galaz Fontes y Viloria Hernández (2004) en http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002205&iCveNum=1245

Kandel, V. (2004) Formas de Gobierno en la Universidad Pública.

Mazzola y Medina (2005) Toma de decisión en el cuerpo colegiado de la universidad: análisis del Consejo Superior de la UNSL. (sin referencia).

Mendes Da Fonseca (2001) Relaciones de poder en la universidad, Rev. de Educ. Superior ANUIES, México.

Mollis, M. (1998) En búsqueda de respuestas a la crisis Universitaria: Historia y cultura, Rev. Perfiles Educativos, UNAM, México.

Ordenanza 001-CD (1986) y modificatorias Ord. 002-CD (1986) y 001-CD (1988), *Concursos de Docentes Interinos y Temporarios*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

Palacio Lopera, C. (2004) Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria, en Revista Mexicana de investigación educativa, vol. 9, nº 22, pp 617-635

Parra Sandoval, María Cristina (2004) en http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002206&iCveNum=1245

Resolución C. S. Nº 15 (1997), *Reglamento de Régimen de Carrera Docente*, Boletín Oficial, año VI, mes 7, nro. 62, Universidad Nacional de San Luis.

Romero, Marcelo y Enriquez, Pedro (2003) Los concursos docentes: reglamentaciones y prácticas. Presentado en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI.

Romero y Masi (2005) Caracterización del trabajador Docente Universitario en la Universidad Nacional de San Luis. Presentado en las IV JORNADAS DE SOCIOLOGIA DE LA UNLP LA ARGENTINA EN CRISIS, La Plata.

Sacristán, O. (2002) Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior, en Perfiles Educativos 97, pp 77-96.

Trabajo de docentes universitarios en la enseñanza de lenguas extranjeras: ¿estrategias de resistencia?

Tello, Ana María Sagrario. UNSL. San Luis. atello@unsl.edu.ar
Zabala, María Teresa. UNSL. San Luis. mtzabala@unsl.edu.ar
María Verónica Baldo. IFDyT 9-001. Mendoza. verito.baldo@gmail.com
Ana Inés Sochor. UNSL. San Luis. anaheian@gmail.com

Resumen

Nuestra comunicación se propone evidenciar prácticas que, en y desde la complejidad de la institución universitaria, tienden a recuperar el sentido del trabajo docente, explorando posibilidades que nos permitan re-apropiarnos del control de procesos implicados en él. Desde la perspectiva de análisis sobre trabajo docente de un proyecto de investigación en curso, presentamos prácticas pedagógicas que exploran alternativas a enfoques de corte aplicacionista de teorías relativas a la enseñanza de la comprensión de textos en Lengua Extranjera.

Este estudio enfoca algunos documentos didácticos utilizados en los cursos de Inglés de las carreras de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas y Naturales de la Universidad Nacional de San Luis, para evidenciar el entramado de decisiones que involucran su diseño. Algunas características del puesto de trabajo son consideradas a partir de la carga, responsabilidad y complejidad implícitas en atender una matrícula promedio anual de 250 alumnos de los primeros años, pertenecientes al menos a 8 campos diferentes del saber. Ello nos lleva a develar aspectos de la organización del trabajo que, tradicionalmente fragmentados, ocultan su estrecha vinculación con dimensiones como la curricular, la cual determina formas concretas de la relación entre los sujetos, los espacios, los tiempos y los recursos.

Consideramos que este análisis puede colaborar a echar luz sobre las condiciones que configuran la relación de las docentes con la actividad de enseñanza en el espacio disciplinar de las Lenguas extranjeras. Asimismo, intentaremos dar cuenta de posibles estrategias de resistencia que intentan recuperar la naturaleza colectiva del trabajo intelectual.

Palabras clave

Trabajo Docente – Actividad de Enseñanza – Estrategia de resistencia

Introducción

Esta comunicación tiene como propósito presentar prácticas de enseñanza que intentan recuperar el sentido del trabajo docente, explorando posibilidades que permitan, en parte, re-apropiarnos del control de los procesos implicados en él. El análisis de esta experiencia se enmarca en un proyecto de investigación que se realiza en la Universidad Nacional de San Luis, cuyo objeto de estudio en sus orígenes fue el análisis de las políticas educativas neoliberales. El foco estaba en los dispositivos de evaluación, su gravitación en las prácticas de los docentes, y en la búsqueda de propuestas alternativas a las normativas en vigencia[1]. Los análisis evidenciaron que dichas políticas provocaron cambios en los docentes como la necesidad de intensificar y diversificar sus actividades, en detrimento de una de las prácticas que resulta sustancial a la universidad, a saber, la práctica de la enseñanza de grado (Tello et al., 2009).

En una nueva etapa investigativa[2], tales evidencias nos llevan a indagar el proceso, la organización y el contenido del trabajo de los docentes, a través de la problematización de las prácticas de los docentes de la Educación Superior. El enfoque ha implicado, pues, un estudio tanto del nivel macro como micro laboral, considerando para este caso las acciones concretas de la cotidianeidad en el trabajo. La investigación en curso plantea caracterizar tanto las formas en que los profesores se adaptan a la realidad actual de las instituciones de Educación Superior, como así también revelar prácticas de resistencia que algunos docentes pudieran haber gestado al interior de sus espacios de trabajo en respuesta a las normativas y políticas en vigencia (Tello et al., 2010).

Es así que el proyecto hoy comprende dos líneas de investigación que exploran prácticas de adaptación y/o resistencia en el Nivel Superior: A- en prácticas de docentes de distintos campos del saber, y B- en prácticas de docentes de lenguas extranjeras.

Con el objetivo de explorar formas en que algunos docentes del área de Lenguas Extranjeras manifestamos adaptación y/o resistencia a las regulaciones de nuestro trabajo, indagamos una experiencia pedagógica/didáctica en los cursos de Lenguas Extranjeras (LE), Inglés, de la Facultad de Ciencias Físico -Matemáticas y Naturales (FCFMyN). Nos preguntamos qué indicios pueden evidenciar estrategias de resistencia en los materiales didácticos, y su puesta en práctica en la enseñanza de la comprensión de textos en Inglés destinados a los estudiantes que llegan a nuestras aulas. Asimismo, intentamos explicitar algunas intenciones por parte de quienes elaboramos tales documentos al proponer prácticas de lecturas alternativas en el contexto de los primeros años de las carreras de dicha facultad.

Una contradicción central en la propuesta pedagógica es el estatus epistemológico que se intenta otorgar la enseñanza y el aprendizaje de las LEs, dado el predominio de una lógica técnico-instrumental en la declamada era de la Globalización. Particularmente, el prestigio del Inglés se atribuye normalmente al éxito y avance de la investigación tecnológica de aquellos países centrales anglo-parlantes. A nivel psico-social son numerosos los "presupuestos o creencias" asociados a cómo se representan las LE, por lo que en este contexto el capital social, y sobre todo el capital político y el económico desempeñan una función importante y priman sobre el capital cultural (López et al., 2009, p. 34). Queda oculta así una persistente acción colonizadora en el campo del trabajo del docente, dada las demandas de formar en las universidades cuadros de trabajadores altamente calificados, que respondan a las necesidades de desarrollo tecnológico de los países centrales y los dictados de organismos multinacionales.

Se nos interpela, como docentes-investigadores, a adaptarnos a una "sociedad del conocimiento" creada para inducir políticas públicas que se ajusten a las leyes de mercado en esferas como la de Educación. Esto se traduce en regulaciones (y desregulaciones) que, desde una lógica economicista y tecnocrática, condicionan las relaciones en los espacios institucionales, profundizando el individualismo y la competitividad, desvirtuando el sentido político y vaciando el accionar democrático que esté a favor del derecho a la educación pública. En este marco, la presente comunicación, intenta buscar en nuestras prácticas de enseñanza huellas de acciones que recuperen, aunque sea en parte, el control de los procesos de trabajo.

Fundamentos teóricos y antecedentes

Con la apuesta por sostener los tiempos-espacios de la actividad de enseñanza que, por naturaleza requiere del trabajo colectivo, creemos que los estudios que vienen desarrollándose en relación al trabajo de los docentes constituyen un espacio desde dónde nutrirnos, y hacia donde aportar nuestros saberes y experiencia investigativa. En particular, desde nuestra área disciplinar de las LEs, interesan recuperar aportes investigativos como los de Jean Paul Bronckart cuya trayectoria teórica e investigativa lo lleva a estudios del trabajo desde la epistemología de las ciencias humanas y de la didáctica de las Lenguas[3]. (Machado, 2004:318-319)

Desde el *Interaccionismo Socio-discursivo* retoma la concepción de ontogénesis a partir del pensamiento Piagetiano y se enraiza en los principios Vygotskianos. Anclado en la filosofía de Spinoza y en el marxismo considera que para indagar acerca de la acción humana, la perspectiva teórica del trabajo permite considerar su historicidad y determinantes sociales. Entonces, el trabajo es un tipo de actividad o de práctica, específica del ser humano, y que históricamente resulta de la instrumentación de organizaciones colectivas cuyos miembros asumen tareas (funciones específicas, responsabilidades y jerarquías) con el fin de garantizar la supervivencia económica. (Bronckart, 2007).

Trabajo docente y proceso de trabajo en la Educación Superior

Después de los clásicos estudios de Marx y Engels en siglo el XIX, los análisis más valiosos acerca del proceso de trabajo podemos retomarlos con Braverman. Esto da lugar a abordar los estudios sobre trabajo docente desde una perspectiva centrada en el proceso de trabajo, - los fines, o sea el *qué* y *para qué* se enseña, y los medios, el *cómo* se enseña-, que implica todas las acciones docentes, sea tanto en el aula, como a nivel de organización de la institución educativa, que involucra la gestión del trabajo. Es así que partes constitutivas del trabajo docente se ven sometidas a controles: el conocimiento, los con-

tenidos curriculares, las tecnologías y recursos materiales, el *tiempo*, tanto en su extensión, sus ritmos, como en su naturaleza. (Hypolito, 2010; p. 22)

Para analizar el proceso de trabajo docente en la Educación Superior se consideran las prácticas reales que realizan cotidianamente los profesores de diferentes áreas disciplinares, estableciendo relaciones con la organización del trabajo y las regulaciones. Esto permite determinar la distancia entre trabajo prescripto –lo pre-definido en documentos de instituciones, lo que debe ser-, y trabajo real –el nivel de la actividad del docente, las tareas concretas realizadas, lo cual evidencia el carácter colectivo del trabajo. (Dejours,1998; Bronckart, 2007).

Ahora bien, el proceso de trabajo docente no se reduce a aspectos didácticos solamente, pues involucra aspectos más amplios de la organización y gestión del trabajo colectivo ya que el campo laboral del docente de Educación Superior, se encuentra una compleja trama de actividades y relaciones derivadas de otras funciones, a saber, investigación, extensión/servicio, perfeccionamiento y gobierno/ gestión. (Tello, 2010; p. 22).

Trabajo docente, Resistencia y la Construcción de Alternativas

La intención de indagar acerca de estrategias de resistencia en los docentes nos lleva a realizar precisiones respecto del concepto de *Resistencia.* Como constructo teórico e ideológico nos permite estudiar la relación entre los grupos de poder y los grupos subordinados. Su singularidad reside en que celebra una noción dialéctica de la acción humana en donde el poder no sólo es ejercido como un modo de dominación, sino también como un acto de resistencia ligado estrechamente a la noción de *emancipación* (Giroux, 1998; en Tello et al. 2009; 2010).

Una tipificación de resistencia de los trabajadores afirma que las formas de resistencia de los trabajadores son variadas y complejas, pero que todas tienen una consecuencia inmediata: la reducción del tiempo del trabajo incorporado (que genera la plusvalía). La lucha de clases se debe entender desde esta perspectiva, dado que toda organización capitalista del proceso de trabajo se propone eliminar o asimilar aquellas formas de resistencia e insurrección. (Bernardo 1991; em Melo, 2010; p.25)

Aunque las acciones de los sujetos tengan múltiples causas objetivas y subjetivas, aún a nivel inconsciente, la resistencia docente debe ser comprendida como acciones objetivas, constantes y dinámicas practicadas por los trabajadores docentes contra la opresión a la que son sometidos en sus procesos de trabajo. Por ende, la resistencia docente comprende: acciones individuales, grupales y/o colectivas, contra las relaciones sociales, como expresión de la polarización entre docentes y empleadores, sean del ámbito público (Estatales) o privado. Esto implica la polarización entre dos clases y las tensiones al interior de cada una de ellas. (ibid.; p. 25)

Si bien el puesto de trabajo del profesorado sufre determinaciones desde diversos ámbitos, encierra también contradicciones y formas de resistencia desde el interior del propio sector docente. En particular, la resistencia a la estructura de las disciplinas académicas como formas de organización del curriculum, proponiéndose enfoques alternativos de selección del contenido desde marcos interculturales y esquemas relacionadores e integrados del conocimiento científico; y a concepciones tecnológicas y profesionalistas del trabajo docente a favor de la asunción de un enfoque social y político en la crítica de la escolarización y sus alternativas; y en las alianzas con otros movimientos sociales de transformación por medio de organizaciones autónomas para la construcción de un conocimiento compartido, y el debate e intercambio de experiencias en espacios públicos propios. (Martínez B., 1999; en Dequino, 2008).

Podemos plantearnos una reapropiación los dispositivos de las regulaciones del trabajo docente, realizando un "consumo" activo de las mismos, productivo, movilizando recursos impensados que dan lugar a movimientos de microrresistencias las cuales, a su vez, fundan microespacios de libertad (De Certeau 2007; en Tello et al., 2010).

Enfatizamos que la noción de Resistencia requiere la idea de Colectivo y de propuesta de contrucción de Alternativas contrahegemónicas, como elementos constitutivos. De tríada conceptual: sujeto, proyecto y democracia, el concepto sujeto refiere a lo clave, a lo realmente condicionante y decisivo de todo posible proceso de transformación. Se trata de los hombres y mujeres que llevarán a cabo los cambios sobre la base de su decisión y determinación de participar en el proceso de cambio, en la medida en que vayan construyendo y acumulando poder a la vez que construyen el proyecto y se auto-constituyen como sujetos. (Street, 2000)

Pensar el trabajo docente significa, explícitamente renunciar a ver la categoría de trabajo docente desde la perspectiva del Estado, y la propuesta es que los docentes se incorporen al análisis tal como aparecen al actor subalterno. A su vez resulta prioritario profundizar procesos de resignificación pedagógica que reflejen un trabajo docente intensificado y precarizado (ib. Id.).

Las condiciones del puesto de trabajo para la Enseñanza del Inglés (F.C.M. y N.)

Para poder analizar el conjunto de condiciones que regulan las prácticas docentes tomamos el concepto de estructura del puesto de trabajo, porque es donde se configuran, no siempre de un modo explícito y regulado, las pautas del trabajo cotidiano en las instituciones educativas. Como clave de interpretación, elegimos las prácticas porque alude a las regulaciones, las condiciones objetivas en las que se desarrollan, así como las significaciones y sentidos que adquieren para los sujetos involucrados. (Martínez B. 1999:82-112; en Dequino, et al., 2008)

Aquí intentaremos develar aspectos de la organización del trabajo que, tradicionalmente fragmentadas, ocultan su estrecha vinculación con la dimensión curricular, la cual determina formas concretas de relación entre los sujetos, los espacios, los tiempos y los recursos (materiales didácticos).

El equipo de docente: En sus orígenes estuvo compuesto, durante más de una década, por una Profesora Adjunta y una Jefe de Trabajos Prácticos, ambas con dedicación exclusiva. A partir de 2004, desde el Área de Integración Curricular, Lenguas Extranjeras, se recomponen los equipos docentes. En la actualidad está compuesto por 5 docentes con distintas categorías.

Vale destacar que la Ordenanza de Carrera Docente N° 15/97 (y sus anexos Planes e Informes de Actividades) estipula que, del total de horas de dedicación a la universidad, debemos declarar el 50% para Actividades de Docencia (de grado y posgrado) y el otro 50% para Investigación. Se desconoce así un cúmulo de otras actividades obligatorias, a saber, Formación de Recursos Humanos, Transferencias o Servicios, Perfeccionamiento (Participación Congresos y otros), Gobierno y otras cualquiera para dar cumplimiento a las funciones de la institución universitaria (Tello et al., 2004). La pregunta que siempre circula a la hora de llenar planillas: *¿Debemos informar esto como "horas extras"?* La respuesta "práctica" es *"saquemos unas 5 horas a la docencia y repartámoslas"*.

Se suma que la misma normativa, en su artículo 7°, reconoce tres categorías de Profesores: Titular, Asociado y Adjunto, sin discriminar responsabilidad de tareas; y en el artículo 8° tres categoría de auxiliares. Las diferencias de derechos y deberes fueron reemplazadas por los "méritos", como si una vez logrados se garantizara el ascenso y mejora en la carrera (puesto de trabajo) (ibid., p. 158).

De ahí podemos deducir que la mejora también trae riesgos de conflictos derivados por una reglamentación que presiona con las responsabilidades y, a la vez, desregula ante la ausencia de derechos y deberes. Actualmente, el equipo está compuesto por 1 Profesora Titular, 1 Profesora Adjunta ambas con dedicación exclusiva con 20hs de docencia (¿o 15hs?), 1 Jefe de Trabajos Prácticos, simple 5hs de docencia (¿o 3hs?), 2 Auxiliares de Primera, dedicación exclusiva 20hs para docencia cada una suman 40hs (¿o 30hs?). En horas "reales" parecería que tenemos un total de 30hs semanales de los docentes responsables para docencia, más las 3hs del JTP y 20hs de las Auxiliares.

Veamos esto a la luz de lo que describimos a continuación:

Características de los cursos de Inglés de la FCFMyN: Mayoritariamente son asignaturas curriculares, con un crédito horario anual y total de 120 horas. Son denominadas como "Inglés", salvo en carreras con dos cursos cuatrimestrales correlativos denominados "Inglés I" e "Inglés II", que a los fines didácticos, ambas se entienden como parte de un continuum de aprendizaje. Están tipificadas de carácter teórico-práctico con régimen de aprobación por promoción, modalidad que se ajusta al abordaje de enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes. Atendiendo a las normativas institucionales, pueden de rendir un examen final en carácter de alumno regular o libre.

Los Estudiantes, sus Carreras y Disciplinas: Nuestros cursos albergan una matrícula anual promedio que supera los 250 alumnos, principalmente del Primer año de las carreras. Su heterogeneidad se da porque provienen de diferentes campos disciplinarios, de las Ciencias Físicas, Matemáticas o Naturales; organizados en 18 carreras y con niveles de formación diferenciados en Licenciaturas, Profesorados, Ingenierías y Tecnicaturas.

¿Cómo se reparten las cargas cuando cruzamos todas esas variables? Heterogeneidad de intereses, cantidad de alumnos, diversidad en el nivel de conocimientos del Inglés, escaso conocimiento discipli-

nar, múltiples carreras que tienen materias de formación con mayor crédito horario y prioridad en el reparto de tiempos y espacios respecto de Inglés (asignatura subsidiaria)… ¿Qué pasaría si multiplicamos el crédito horario semanal de 4 horas áulicas por las 18 materias y estipulásemos que, para enseñar una LE, el número de alumnos no puede ser más de 20? O mejor, ¿Qué acontecería si decidiéramos agruparlos por carreras? ¿Qué, si decidiéramos que a los auxiliares no les corresponde estar solos a cargo de los grupos de alumnos?

Una de las mayores tensiones es la forma en que se han naturalizado las carencias de las condiciones de la actividad de enseñanza. Existen acciones de nuestra parte para visibilizar ante los responsables de la gestión, este lugar marginal en el que nos movemos. Encontramos pocas respuestas porque pertenecer laboralmente a otra unidad académica (Facultad de Ciencias Humanas), lleva a que problemas centrales queden en la incumbencia de las relaciones en las estructuras superiores.

La dimensión curricular: Existen factores centrales que, por su magnitud, determinan fuertemente nuestras decisiones sobre el *Qué* y *Cómo* enseñar, sobre la dimensión temporo-espacial de la actividad de enseñanza, cuyas las tareas se extienden en los tiempos y espacios institucionales, áulicos, extra-áulicos, así como de los domicilios particulares. Nuestro intento por incidir, de algún modo, sobre el control de nuestro proceso de trabajo, requiere que observemos múltiples condicionamientos a la enseñanza de LE si se quiere satisfacer los objetivos de formación cuando se las incluye en los Planes de Estudio.

Ya aludimos a las determinaciones sociales desde las representaciones en torno a los sentidos para aprender una LE, principio éste que incide en la relación con los estudiantes, los docentes de otras disciplinas y la propia entre los profesores de LE.

También encontramos políticas institucionales con normas para la elaboración de Planes de Estudio que luego deben ser sometidos a valoración y acreditación por CONEAU, organismo creado por la Ley de Educación Superior, 1995. En la instancia de la discusión curricular para la creación o modificación de los planes de carrera, realmente emerge nuestra "extranjeridad" porque no tenemos espacios de participación, resultando que las consultas para la implementación de los cursos de Inglés son planteadas, en el mejor de los casos, por los directores de carrera una vez que la carrera fue creada y/o acreditada. Suelen ser los propios alumnos quienes nos informan cuando llega la hora de inscribirlos al curso, lo que trae consecuencias sobre la planificación de nuestros cursos, la organización para la administración de los distintos agrupamientos de alumnos por campos disciplinares afines, los acuerdos de horarios y las responsabilidades otorgadas a cada una de las que integramos el equipo docente.

Ejemplo de consecuencias de las políticas institucionales es la expansión territorial por las ofertas educativas, Entre los años 2007-2009 se abrieron carreras de FCFMyN con Inglés como materia curricular, en una localidad de una provincia limítrofe, San Martín, Mendoza. Esto planteó contradicciones para el plantel docente, significó viajes regulares de larga distancia, tiempos del fin de semana, trabajar fuera de las instalaciones de la UNSL, como así también "delegar" parte de ese trabajo en un docente de la localidad, con extrema precariedad laboral. Esta Profesora de Inglés no conocía el enfoque de trabajo desarrollado en los cursos, y su "contrato" sólo preveía el tiempo áulico, ningún otro como para asegurar una formación que, al hacerse cargo del grupo de alumnos de esta aula satélite, lograra coherencia con el trabajo que se realizaba en la sede central de San Luis. Ello implicó un esfuerzo muy superior, a lo cotidiano ya conocido, por parte de las profesoras responsables, intensificando el trabajo para asegurar la formación del recurso humano recién incorporado al equipo de trabajo y el desarrollo del curso.

¿Cómo resistimos y qué alternativas vamos construyendo?

Como docentes insertas en el contexto universitario, intentamos que nuestra práctica no quede sujeta a una mecánica aplicacionista, transmisora de conocimientos y competencias aisladas de la enseñanza de procedimientos y valores (Tello et al. 2009).

Históricamente, en el equipo docente a cargo de los cursos de Inglés de la FCFMyN hemos intentado generar condiciones para desarrollar prácticas docentes que promuevan una interacción docente-alumno abierta y democrática que tienda a la transformación de las prácticas en el aula[4] (Tello, 1995).

El diseño curricular ha contemplado la inquietud por proponer actividades de aprendizaje que puedan transformar en relevante aquello que viene decidido por otros; tratando de relativizar la legitimación y valoración hegemónica de mercado. El entender la lectura y el aprendizaje desde las nociones de "formación y experiencia", fue dando nuevos horizontes a la propuesta (Larrosa, 1996; en Tello, 1999). En tanto, que la concepción de Freire (1989, en Tello et al. 2005) acerca de la lectura de la realidad,

como necesariamente previa a la lectura de las palabras, nos ha interpelado respecto de cómo materializar en nuestros cursos ese "interrogar la realidad" desde la práctica lectora de textos académicos y científicos en Inglés, sumado a la centralidad de enseñar un nuevo código lingüístico.

Ese entramado de antecedentes teóricos nos permitió articular los fundamentos epistemológicos, pedagógicos, socio-lingüísticos y didácticos[5] de una perspectiva curricular en torno a la relación docente -alumno-conocimiento centrándonos en el eje saber/poder, e integrando las siguientes dimensiones:

- Lo **grupal** como experiencia con las potencialidades del **trabajo colaborativo**.
- La **inter- y pluri- disciplinariedad** como medio de abordar la complejidad en la interacción: Estudiantes de carreras heterogéneas ß Contenidos de múltiples disciplinas à Docentes de las diferentes asignaturas de cada campo de formación específico y de Inglés, LE
- Las prácticas de **evaluación** y examinación, resignificándolas e integrándolas al proceso de aprendizaje y construcción de conocimientos, ensayando nuevas modalidades para la promoción y acreditación académicas.

En ese sentido, las dimensiones estructurantes de las relaciones en el trabajo colaborativo, en la inter- pluri- disciplinaridad y en la práctica de evaluación precisan estar reflejadas en nuestros programas de asignaturas como vehículo de interacción con los estudiantes y colegas docentes. El currículum concebido como una "hipótesis de trabajo", precisa ser continuamente confrontado con la realidad en las prácticas cotidianas. Por esta razón los programas para nuestros cursos contemplan la articulación de tres clases de contenidos: declarativos, (Lingüístico-gramaticales de la lengua Inglesa), procedimentales (los procesos de lectura en Inglés y de escritura en Lengua Materna) y contextuales (las práticas de lectura y escritura entramadas por una secuencia de experiencias de auto-aprendizaje y co-aprendizaje que integran prácticas de auto- y co-evaluación). (Tello et al. 2009)

Aparece en esta instancia la relevancia que adquiere la selección de textos que van a ser foco de exploración y construcción de sentidos a través de las actividades de aprendizaje propuestas en los materiales que acompañan a los estudiantes en su camino por el curso. En esas guías de aprendizaje, la evaluación es integrada al proceso, ensayando nuevas modalidades para la promoción y acreditación académicas. Se instituyen así prácticas que recuperan el propósito de mejoramiento de los aprendizajes, intención central de la evaluación cualitativa. La autoevaluación es mediadora para la reflexión y la conciencia acerca de las capacidades y limitaciones de sí mismo y de los compañeros, habilitando a asumir protagonismo, abriendo caminos de auto-afirmación, de (auto)confianza hacia las instancias de heteroevaluación de los aprendizajes.

El documento didáctico como testimonio de un trabajo colectivo

Desde la perspectiva didáctica descripta, creemos que los documentos para el alumno son la materialización de la propuesta curricular. En el grupo de docentes existe una parcial historia compartida en la concepción de la propuesta, los recientemente ingresados son herederos de un esfuerzo anterior por sostener condiciones de mucha mayor carga, sobre todo en lo relativo a la afluencia de estudiantes en nuestras aulas. Hubo cohortes que superaron los 400 alumnos, con sólo dos docentes a cargo. La elaboración de guías fue un soporte que dio posibilidades a sostener agrupamientos de más de 100 alumnos con el fin de garantizar la práctica de enseñanza, y que nos permita un proceso de aprendizaje con relativa autonomía.

Por otra parte, son producto de una búsqueda constante por generar oportunidades que den un tiempo y lugar a nuestros estudiantes en la realización de actos tan singulares como la lectura y la escritura. Las guías los acompañan con nuestra voz, dialogando a través de consignas que los empujan integrar saberes previos y nuevos, reflexionar sobre la apropiación y la construcción del conocimiento, reconocer cómo circula y la necesidad de un trabajo colectivo para que sea enriquecido y socializado.

Entre las dificultades que debemos sortear en la producción de estos materiales de aprendizaje, es la selección de los textos, que son fuente de los contenidos declarativos de la disciplina Lengua Inglesa, como también de contenidos disciplinares de las carreras. Los textos ponen en juego los procesos de comprensión, de estudio y de escritura. Ahora, también son pre-textos para nosotras, docentes, en relación con los contenidos contextuales elaborando y afinando consignas que orienten a los estudiantes para superar las antiguas estrategias superficiales de comprensión. Ello implica orientarlos en estrategias a nivel de las estructuras textuales que permitan reconocer las articulaciones de contenidos y crear nuevos textos con nuevas estructuras, si es posible.

La Guía de Autoaprendizaje Nº 1 ¿testimonio de alternativas?

Tomamos como ejemplo la primera guía del curso en la que el desafío es su diseño en pos de que acompañe al estudiante de primer año que atraviesa el proceso de aprender a leer textos académicos. La primera decisión que tomamos fue la de elegir una bibliografía, considerando tanto su área de conocimiento como su género textual: un manual o libro de texto sobre Cálculo, materia introductoria común a todas las carreras. Para lograr activar los conocimientos previos de los estudiantes y que puedan transferir sus capacidades lectoras de la lengua materna a la lengua inglesa se trabaja con prefacios e índices, uno primero en lengua materna y luego otro en inglés.

La guía comprende cuatro partes, a saber, un primer acercamiento al texto mediante la Lectura Global, sigue el Análisis Lingüístico para trabajar a nivel micro-textual, en tercer lugar se abordan las Estrategias de Compresión y Producción Escrita, y finalmente se da lugar a la Reflexión sobre la experiencia de lectura, sobre el material animándolos en la búsqueda libre de otros libros que vayan despertando sus intereses de lectura y estudio[6].

La selección de prefacios nos ha dado la posibilidad de reflexionar acerca del conocimiento, el carácter colectivo de su construcción, y desnaturalizar creencias acerca de que los avances científicos es producto de individualidades o "genios". Estos espacios son principalmente "el lugar donde emerge la voz y la subjetividad" del/los autor/es, u otro/s especialista/s en la disciplina, donde puede/n explicitar sus intenciones al crear esa obra-texto, al presentar los contenidos con el sesgo y la perspectiva para su elección, organización y presentación. Explicita, entre otras, qué sujetos son pensados como lectores-interlocutores; cuál/es es/son su/s experiencia/s y formación/es que lo/s autoriza a socializar su obra; a través de los agradecimientos muestra la colaboración y cuáles son sus relaciones y afinidades en el campo de la especialidad.

Los prefacios y prólogos nos permiten ir más allá de lo explícito para explorar una lectura de la conflictiva realidad de los ámbitos científicos y académicos, las contradicciones y hasta las históricas disputas propias del campo del conocimiento.

Un cierre...

Desde nuestros estudios queremos apostar a la posibilidad de hacer visibles los tiempos-espacios de un trabajo colectivo en su naturaleza, como la docencia de grado. Desde el equipo docente, el valor que se le otorga a la actividad de enseñanza creemos que está relacionado con el compromiso acerca de qué ciudadano o ciudadana queremos formar. Entre las tareas que ello nos requiere es saber cómo son nuestras sociedades hoy, cuáles son los problemas y las situaciones que presentan mayores desigualdades, qué perspectiva asumimos ante esta realidad y qué acciones nos proponemos como consecuencia (Torres, 1997).

En nuestros cursos de LE, entendemos la lectura desde el sentido en que nos dispone a interrogar "la realidad", animándonos y orientándonos en nuestras concepciones acerca de los sujetos de la relación pedagógica, del objeto de conocimiento, de la práctica de enseñanza, de la experiencia del aprendizaje, de la construcción curricular -con las múltiples dimensiones que implica. Partimos, como dijimos previamente, de la decisión de promover en los estudiantes la disposición a interrogar realidades que "vienen dadas" en sus historias de escolaridad, intentando algunas rupturas que les permitan abrirse críticamente a la interpretación, a la generación de sentidos en este "nuevo texto-contexto" que es la cultura académica universitaria, a favor de una integración concreta a la misma. (Tello et al., 2005).

Para algunos profesores que pertenecemos a una faja etaria que vivenció la institución universitaria en una etapa anterior a la ola Neoliberal, las condiciones actuales relativas a la formación de las generaciones más jóvenes de docentes y su ingreso al campo laboral de la Educación Superior, es también una prueba que nos interpela. Circula una lógica productivista naturalizada que requiere subordinación por parte de todos, y más aún de quienes ingresan y quieren permanecer en los puestos de trabajo académico, sean de nivel universitario o no-universitario. Esto provoca frecuentemente, en los colectivos docentes, situaciones de conflictos difíciles de asumir y superar ante las exigencias del período de formación en carreras de posgrado, junto con las presiones que generan los parámetros cuantitativos de dispositivos de evaluación como el del Programa de Categorización e Incentivos a la Investigación.

Pese a todo ello creemos que existen contradicciones en el sistema que nos llevan a buscar espacios y posibilidades de diálogo para generar estrategias que resistan a las presiones por alcanzar el prestigio individual, valor esencial para un capital simbólico y material. El desarrollo de la capacidad de autorreflexión es la clave de un proceso en el que cada uno de nosotros renuncia a la posición de depositario

del pensamiento de otros, para devenir sujeto de una transformación personal mediada por la relación con los otros y con el saber culturalmente instituido para apropiarse, como sujeto social, de sus propios actos en ese ámbito social que es la universidad.

Notas

[1] Durante dos períodos de tres años (2000 a 2005), el tema de este grupo de investigación fue: *Políticas de Evaluación y la Práctica de los Docentes Universitarios: Hacia la Construcción de Alternativas*. SCyT, FCH, UNSL

[2] Desde 2006-2009, el Proyecto de Investigación toma como objeto de estudio: *Trabajo Docente en la U.N.San Luis. Un análisis desde las Prácticas*. Desde 2010 a la fecha el foco se amplía a *Trabajo Docente en la Educación Superior: Regulaciones, Sujetos y Prácticas*. SCyT, FCH, UNSL.

[3] El subgrupo de investigación Unidad de Didáctica de las lenguas denominado "Lenguaje, Acción , Formación" –LAF- tiene en su programa el estudio sobre las acciones y los discursos en situación de trabajo

[4] Las bases yacen en teorías constructivistas, con referentes como Ausubel (en Coll,1993); en estudios sobre la relación entre leer y aprender (Dubois, 1995; Smith, 1995); y, respecto a la enseñanza de la lectura en inglés, (Alderson 1984).

[5] Ref. entre otros: Dorronzoro, M.I. Klett, E. et. all (2005, 2006, 2007, 2009); Carlino Paula (2003); Viglione, E., López M.E. y Zabala M.T. (1999, 2001, 2005); Fuentes Avila, M. (1997); Torres, jurjo (1998); Goodman, K. (1996). De Gregorio, M. (1992) Cubo De Severino, L., 2005, Carrel, P. Et Al. (1988); Krashen, S And Terrel, D. (1983); Dorronzoro, M. I. & E. Klett, 2006; Sánchez Miguel, E. (1993); Van Dijk, T. (1991); Viramonte, M. (2000, comp.); De Alba, A. (1998); Bronckart, J. P. (2007); Achilli, E. (2001, 2° edición).

[6] Parte de estas reflexiones se toman de un Trabajo final aprobado por Zabala, M.T. (2011) Seminario "Procesos en la Lectura y Escritura en Lengua Extranjera" Profesoras Responsables: Dra. Ana María Morra y Mgtr. María Elisa Romano de la *Maestría en Inglés – Orientación Lingüística Aplicada Facultad de Lenguas* Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Bibliografía

Andrade Oliveira, D. et al, organizadoras: *DICCIONARIO: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, UFMG; Brasil.

Hypolito, A.M. (2010). Verb. Processo de Trabalho Docente; (p.22)

Tello, A.M. (2010). Verb. Processo de Trabalho Docente na Educação Superior; (p.22)

Melo, S.D.G (2010) Verb. Resistência Docente; (p. 25)

Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas*. (pp.167-186). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dejours, C. (1998). *El factor humano*. Asociación Trabajo y Sociedad. Programa de Investigaciones económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo. Buenos Aires: Ed. LUMEN/Humanitas.

Dequino C.; Tello, A. M. S.; Silvage C. (2008). "Aportes para pensar alternativas a las regulaciones del trabajo docente en la UNSL, Argentina". *VII Seminario Red Latinoamericana de Estudios Sobre Trabajo Docente.* Red ESTRADO/CLACSO y Fac. Filosofía y Letras, UBA - Buenos Aires, Argentina.

Machado, Anna Rachel (2004) Entrevista com Jean-Paul Bronckart. D.E.L.T.A. 20:2. (311-328)

Susan Street (2000). "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México". En Gentili, P. & Frigotto, G. (Org.). *A Cidadania Negada*. Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho: 177-211. CLACSO.

Tello, A. M. (1995). "Centrando la Experiencia Áulica en un Encuentro Participativo de Confianza y Compromiso. La Lectura de Textos Académico-técnicos en Inglés". En *Las Lenguas Extranjeras y los Desafíos del Mundo Actual*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina.

(1999). "Una experiencia de aprendizaje en la enseñanza del "Inglés Técnico" en el ámbito universitario". *V Congreso Nacional de AVEPLEFE.* Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Tello, A.M.; Zabala, M.T.(2005). Las implicancias de las prácticas lectoras colaborativas y la experiencia de co-evaluación en los cursos de lectocomprensión en Inglés. *I Jornadas Internacionales:"La Enseñanza de Ingles en las Carreras de Ingenieria".* UNSL, Merlo, San Luis, Argentina.

Tello, A.M; Viglione E.; Zabala, M.T. (2009). Cohesión entre Concepción Curricular y Prácticas de Evaluación. XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, JELENS. UNER – UADER, Entre Ríos, Argentina.

Tello, A.M.S.; Romero, M.; Benegas, I.E. et al., (2004). Las Condiciones del Trabajador Docente en la U.N.San Luis. Un Análisis a partir de "La Carrera Docente". Revista *"Trabalho & Educação"* (UFMG-Brasil); vol. 13, nº 02. Pp.153-165

Tello, A., Dequino, C. y Martínez D. (comps.) *Revista Fundamentos en Humanidades*, Año X – Nº II, 20: 241-264, ISSN 1515-4467. Online: http//fundamentos.unsl.edu.ar ISSN 1668-7116. FCH, Nueva Editorial Universitaria, UNSL.

López, M. E. & Tello, A. M. (2009). Regulaciones del Trabajo Docente en el Área de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de San Luis.

Tello, A.; Dequino, M.C.; Delbueno, H.D. et al. (2009). Trabajo Docente en la Universidad. Regulaciones, Subjetividad y Sentidos inscriptos en los ciclos de una investigación.

Torrés Santomé, J. (1997) Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. *Revista Brasileira de Educação*. (São Paulo – Brasil), Nº. 4 págs. 5-25

Narrativas sobre el poder y la política en la Universidad Pública Contemporánea. Notas para repensar la función social de la Universidad.

Basso Raquel - FTS UNER- FTS UNER- Entre Ríos- email: francis@ftsuner.edu.ar
Verbauwede Viviana - FTS UNER – Entre Ríos - e mail: verviviana@hotmail.com
Serra María Florencia – FTS UNER- Entre Ríos- e mail: serraflorencia@yahoo.com.ar
Angelino Alfonsina - FTS UNER- Entre Ríos- e mail: alfonsinaangelino@gmail.com

Resumen

El presente trabajo recupera una serie de discusiones y análisis producidos en el marco del proyecto de investigación "*Narrativas acerca de la universidad pública en la Argentina contemporánea*" radicado en la Facultad de Trabajo Social de la UNER. El mismo se inscribe en una línea de investigación sobre la universidad pública que desde hace más de una década como equipo de investigación venimos sosteniendo.

En esta presentación se realiza una re-construcción de las narrativas de actores universitarios y no universitarios sobre la universidad poniendo el eje de la mirada en su función social. Se distinguen diferentes visiones en torno a la universidad pública y su "razón de ser" a partir de una mirada sobre el poder y la política. Visiones que condensan orientaciones y maneras específicas de ser y de actuar en y en relación a la universidad. Adoptan la forma de prácticas y omisiones, denuncias y proposiciones, aggiornamientos y resistencias, producciones y reproducciones. Algunas de ellas se presentan más próximas entre sí y es posible advertir rasgos compartidos; otras se muestran como heterogéneas en la medida que responden a lógicas contextuales, temporales y conceptuales radicalmente diferentes.

Palabras Clave
Narrativas, universidad, política, poder, función social.

Introducción

El presente trabajo recupera una serie de discusiones y análisis producidos en el marco del proyecto de investigación "*Narrativas acerca de la universidad pública en la Argentina contemporánea*" radicado en la Facultad de Trabajo Social de la UNER. El mismo se inscribe en una línea de investigación sobre la universidad pública que desde hace más de una década como equipo de investigación venimos sosteniendo.

Nos propusimos en este proyecto conocer y analizar las narrativas socialmente producidas en torno de la universidad pública en la argentina contemporánea; situando estas narrativas respecto de las problemáticas que abordan, las perspectivas políticas que contienen y los espacios sociales en que se producen.

En este escenario de debates identificamos algunos hilos que se enlazan y otros hilos que se nos presentan como cabos sueltos y es en éstos donde desplegamos algunos interrogantes: ¿Cuáles son las líneas de continuidad y cuáles las líneas de fuga entre la universidad de los 90 y la universidad contemporánea?, ¿Cómo se expresan estas continuidades y rupturas en las inscripciones autobiográficas de los propios actores universitarios y no universitarios?, ¿De qué modos la universidad pública es representada por aquellos actores situados por fuera del campo universitario (campo político, campo de organizaciones de la sociedad civil, campo cultural, entre otros)?, ¿Cómo es pensada la relación entre la universidad y el medio social que la torna posible?

Tomando como insumo los relatos de actores situados en diferentes posiciones en relación al campo universitario: docentes, investigadores, alumnos, editores, funcionarios de políticas públicas, trabajadores de organizaciones de la sociedad civil, nos propusimos construir una serie de tipologías, en el sentido de los "tipos ideales" weberianos[1], orientadas a reconocer en cada uno de los testimonios discursos particulares sobre la universidad y su función social.

En esta lógica argumentativa las categorías *política* y *poder* y sus relaciones intrínsecas serán tomadas como llaves para la construcción de las tipologías, en tanto dichas categorías emergen de las propias narrativas de los actores desplegando una vía de entrada potente para indagar los matices que distinguen

las múltiples posiciones que se asumen en los modos de narrar la universidad pública contemporánea.

La universidad y el imperativo de construir un mundo diferente

Una de las ideas que recorren las narrativas de los actores entrevistados remiten a pensar la universidad como un espacio donde es posible contribuir a la construcción de un mundo diferente.

Artemio, que ha transitado diferentes modos de vincularse con la universidad a lo largo de su trayectoria de vida y es fundador de un Centro Cultural y Editorial, plantea la imposibilidad de escindir universidad y política, y nos relata:

> *"a los 15 días de estar en la universidad ya era testigo de un juicio donde intentaban despedir a un compañero porque habíamos hecho una movilización para mejorar no sé qué cosa en el ámbito universitario..."*

Su experiencia como estudiante en la década del 70 es capturada en el relato en la idea de una universidad como espacio revolucionario, como el lugar desde el cual se cuestionaba el mundo capitalista.

Sin embargo, afirma Artemio, cuando la Universidad abre las puertas a la política neoliberal se clausura *la posibilidad de que la universidad sea otra cosa…* La carrera por la acreditación individual- *qué tengo que hacer para sumar los puntos necesarios, o peor todavía, qué tengo que hacer para jubilarme con un mejor sueldo-* amenaza con desplazar al *estudiante y la relación con el estudiante como el núcleo para el cual está hecha la universidad*, y conspira con la idea de la Universidad como escenario donde se disputan sentidos de la transformación social.

Rina, docente e investigadora de la Universidad Nacional de Rosario, también elige mirar la universidad contemporánea distinguiéndola de la universidad que la alojó como estudiante en su juventud. Expresa que hay una diferencia en cómo se concebía la participación política cuando ella ingresó/egresó de la vida universitaria como estudiante en los años 70' y cómo se la concibe en la actualidad. Pero, a diferencia de Artemio, para ella estas diferencias son de formas y no de contenidos. Sostiene que los docentes son los que tienen que cambiar de lentes para poder observar nuevas formas de participación política, porque el sentido crítico en los actores universitarios sigue estando, pero de otro modo. Advierte que los docentes cometen el error de pensar la participación política en un solo formato que identifica al militante con ese actor *"...comprometido con la realidad, formado, que daba el curso, que tenía spech..."* no pudiendo leer que han surgido nuevas formas de acción política en el ámbito universitario que demandan nuevos modos de ser miradas para poder distinguir estas nuevas singularidades.

Rina discute con las expresiones de docentes que sostienen que "...*los estudiantes ahora no son lo mismo que antes..."*. Para ella en ese ahora y en ese antes, se perciben cambios que tienen que ver con la forma pero no con la esencia de la participación política. Afirma de un modo contundente que antes, al igual que hoy, en 1970 como en 2013, el espacio universitario brinda la posibilidad de la participación política en la medida que da lugar a un pensamiento de un mundo distinto al actual.

En otro registro de mirada Tatiana, docente investigadora, actualmente con un cargo de gestión en la Universidad Nacional de Moreno, destaca la enorme inserción comunitaria que presentan las universidades del conurbano bonaerense, muchas de ellas surgidas de las comunidades y municipios. Pero también plantea las tensiones que esta *articulación* desata en el sentido de ciertas yuxtaposiciones que podrían poner en jaque la *autonomía universitaria.* En relación a ello subraya el hecho de que la *mayoría de las autoridades y cargos del Municipio* [de Moreno] *están en la universidad* y eso es fuente de muchas críticas de *propios y extraños.* Pero ella lo observa como una gran apuesta orientada a un cambio sustancial, tanto en la forma de hacer política como en la posibilidad de construir nuevas vinculaciones entre el campo político y el campo universitario. La idea de ligar estos campos es compartida con Artemio cuando afirma que política y universidad se encuentran estrechamente vinculadas; ya sea en concordancia con la gestión del estado ya sea en oposición, pero necesariamente vinculadas.

Por su parte Sandra, docente e investigadora de la Universidad Nacional de Luján, reivindica ciertos desplazamientos en relación a los intereses políticos que definen los sentidos de la producción científica de los estudiantes al interior de la universidad. En su relato distingue un corrimiento en los trabajos de investigación, tesinas y tesis que anteriormente giraban en torno a problemáticas externas, hacia visiones mas centradas en *"...la realidad local, pensándola dentro de un proyecto nacional…. para mí eso es*

lo que ha cambiado..." observa una necesidad de los estudiantes de enterarse, de pensar proyectos que tengan que ver con las necesidades locales. Así mismo reconoce un proceso de transformación en el escenario socio político actual que ofrece la posibilidad a la universidad de pensar nuevas categorías. Sin embargo entiende *que se trata de un cambio progresivo y que en la academia cuesta mucho más ese cambio.*

En las expresiones de los alumnos destacamos múltiples posiciones que interrogan a la universidad a partir del imperativo de cambiar el mundo. Hablan de una universidad que debe comprometerse con las problemáticas de su época, que debe constituirse en un actor que motorice transformaciones y que debe vincularse con organizaciones de la sociedad civil en pos de contribuir a dichos objetivos.

Un estudiante, en sintonía con las expresiones de Sandra, sostiene que si bien la universidad dispone de buena producción teórica y trabajos de investigación, continúa situándose fuera del cambio y la transformación social. Sostiene *que la universidad debería acercarse más a los barrios, a las instituciones, no en términos iluministas, pero si al servicio de los problemas sociales*.

Otros estudiantes argumentan que tanto la formación profesional como la investigación y la extensión deben ser permeables a las demandas sociales, fundamentalmente a aquellas ligadas a los sectores sociales más vulnerables.

Asimismo, las narrativas estudiantiles denotan una clara preocupación respecto al bajo porcentaje de jóvenes que acceden a la universidad en nuestro país, situando allí otro núcleo de problematización, que también es asociado al imperativo de transformación social.

La universidad como bien público

Varios de los actores entrevistados expresaron en sus relatos que la universidad en tanto institución pública, más allá de su autonomía, no pude pensarse ni situarse por fuera de de lo que acontece en el contexto político económico y social.

Alvaro, Coordinador del Centro de Referencia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación en la provincia de Entre Ríos (CDR), plantea que la universidad debe estar totalmente involucrada con el proyecto político nacional, en el sentido de que la universidad no forma profesionales para sí mismos sino profesionales que pongan su saber al servicio del bien común, ya que dicho saber fue constituido en una universidad pública con el aporte financiero de toda la ciudadanía y que es una de las "apuestas" que hace el Estado en la inversión en educación.

Por lo tanto para Alvaro la universidad debe "aggiornarse" a las necesidades y objetivos de la nación de la cual emerge, argumentando que muchas veces la universidad no forma a sus profesionales con un compromiso social desde una visión integral que como tal tiene una función dentro del proyecto nacional y popular:

> *"...si no se forman los cuadros políticos técnicos en nuestra universidad para mantener y sostener el proyecto industrializador nacional, para crear todo esto, sino no tienen ninguna forma...¿el Estado de donde tienen que sacar su jugada? de la formación político-técnico y no es una cuestión partidaria o partidista yo hablo de una política de Estado..."*

Alvaro es muy crítico sobre la formación de profesionales con intereses individuales contrapuestos al bien común cuando se pregunta *"... ¿para que estudió? por vocación, por una cuestión de dinero, por una cuestión de status, por lograr algo..."* en el sentido de qué movilizó a alguien a estudiar? y qué hizo la universidad con ese alguien? Para él, necesariamente debe haber un sentido que vincule los intereses personales con los nacionales. De igual forma también es muy crítico con los agentes universitarios y los compara con un actor tan controvertido para los argentinos como lo es el ejército, y dice:

> *"la universidad como tal es lo mismo que en su momento fue el ejército, que las fuerzas armadas y demás, tiene un 10% de opositores, un 10% de oficialista y hay un 80% de vive evaluando permanentemente de qué lado va a estar y cuando ve en un 10% de capacidad de liderazgo y de ir hacia adelante y de generar ciertas condiciones lo acompaña..."*

En la crudeza de la comparación, desnuda a la universidad como una institución estatal conformada por algunos actores que marcan tendencia y rompen, otros que reproducen, pero una gran mayoría que se acomoda...

Otra narrativa sobre la universidad leída en el registro de bien público la podemos distinguir en los relatos de Gustavo, vice-decano de la Facultad de Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto cuando expresa: *"...nosotros no somos factorías de títulos*, aunque *durante muchos años lo entendimos así....* Plantea que hay un claro quiebre que se ha logrado en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en relación a otras décadas anteriores, y expresión de ello son las prácticas socio-comunitarias y su accionar como pioneros en la universidad pública de esta nueva forma de pensar la extensión universitaria. Para él la universidad no puede estar de espaldas al medio social en el que se encuentra, del que emerge y es manifestación.

Gustavo expone fuertes críticas a la Ley de Educación Superior y a los modos paradójicos en que los actores universitarios se han aggiornado a la misma, especialmente el cuerpo docente del cual él es parte. Irónicamente expresa:

> *"...todos somos revolucionarios yo veo que los marcos de las puertas de las aulas deben tener algo porque en el aula frente a los estudiantes estamos a la izquierda de Trotski desde el trayecto que va del aula al auto cambiamos de discurso, cuando vamos llegando al auto nos molesta que un estudiante nos haga una pregunta y eso tiene que ver con la facilidad del doble discurso.. a mí me gusta la conducción universitaria en tanto y en cuanto no me toca la cuota de incentivos, yo estoy de acuerdo con la Universidad Pública en tanto y en cuanto me den el Adjunto Full."*

En el discurso de Gustavo la universidad como bien público se encuentra amenazada por la mercantilización de la educación superior: las investigaciones vinculadas a intereses extranjeros, las supuestas demandas del mercado sobre la necesidad de carreras cortas, las investigaciones incentivadas que no tienen en su mayoría contenido social, la globalización en los planes de estudio. Desde su perspectiva la universidad tiene una función social vinculada a una responsabilidad política como organismo estatal que en la actualidad aún permanece desdibujada producto del impacto de las políticas educativas neoliberales.

No es casual que sean en algún sentido coincidentes las perspectivas sobre la función social de la universidad que sostienen tanto el Coordinador del CDR de Entre Ríos y el Vice-rector de la Universidad Nacional de Río Cuarto, porque si bien no comparten un espacio universitario, ambos se encuentran involucrados en la gestión, uno de políticas sociales y el otro de una facultad. Ambos sin estar vinculados comparten una perspectiva de la universidad como bien público, una perspectiva de la universidad como institución que debe necesariamente comprometerse con el espacio social en el que se encuentra, una institución que debe estar al servicio de un interés general que exceda sus propios intereses, los de los actores universitarios y los de la universidad misma.

En la línea de interpelación de la universidad como bien público las posiciones de Artemio, Lucrecia y un alumno son aún más categóricas. Ellos hablan de una universidad elite, de una universidad excluyente. Artemio y Lucrecia, situados en el campo de la cultura cuestionan las inversiones que hace la universidad pública financiada con fondos púbicos en múltiples actividades (*talleres, conferencias..)* destinadas solo a unos pocos. Y lo que más preocupa a Lucrecia *es que hay un montón de gente que no está pudiendo participar* y *esto ni siquiera esta cuestionado* al interior de la propia universidad. Para el alumno la universidad se convierte en elite y pone en cuestión su carácter público cuando queda en evidencia que *no está preparada para incluir a aquellos estudiantes que tienen que trabajar para mantenerse*.

La universidad en clave de bien público también es interrogada por Perla, integrante de una OSC, cuando expresa su preocupación ante lo que ella denomina como *politización de las instituciones públicas.*

> *"Algo que veo en la universidad y en muchos de los organismos es que cada vez se está haciendo más político y político partidario…. Tengo una sobrina que está en Ciencias Económicas, y el Centro de Estudiantes que gana está con el partido de turno, que tiene más beneficios… eso sí me preocupa, porque si bien está la pluralidad de ideas…. esto de que no se respete tanto, sino que están como avasallando mucho los espacios… creo que sino uno no deja de ser fiel a lo que es representativo, que es un Centro de Estudiantes, y sos representativo a un grupo político…".*

Además de entender que la partidización de la política en la universidad cercena de algún modo la

representación en los organismos de participación, la politización parece ser significada por Perla como un modo de tornar menos público lo público. Para ella todas las instituciones públicas, independientemente de las inscripciones partidarias e ideológicas de sus miembros, tienen que responder a todos. N*o se pueden encuadrar solamente en algo, o ser tan estrictas de plantear o estás conmigo estás en contra mío.*

En el mismo sentido los relatos de un grupo de alumnos entienden que la partidización de la política al interior de la universidad generar muchas veces *fanatismos que interfieren con las verdaderas y debidas dinámicas de trabajo y lugares de opinión.*

Estos estudiantes reivindican la universidad como espacio de participación política , sin embargo consideran que el hecho que esos espacios estén *cooptados en su totalidad* por partidos políticos *dan poco margen para una construcción alternativa, o de otro tipo que no sea solamente la política partidaria….*

Cuando la política se mezcla con la política partidaria termina siendo algo radical y negativo, afirma un alumno.

La universidad como espacio de construcción de un poder contra hegemónico

El análisis de las narrativas nos permite reconocer lecturas que reivindican el ámbito universitario como un espacio donde es posible construir un poder contrahegemónico.

Artemio ingresa a su relato sobre la universidad esgrimiendo diferentes momentos históricos, cercanías y posiciones actorales.

Una vez más evocando la universidad que habitó como estudiante y docente trae a escena una vida universitaria totalmente vinculada con el poder, con las concepciones del poder, con el sentido último del poder, con la toma y el ejercicio del poder. Por lo tanto la institución académica era un espacio de militancia, un espacio de encuentro, confrontación y construcción de poder. Un espacio donde *la pelea por estar en la universidad y cambiar la universidad era la misma pelea que hacíamos por intentar tomar el poder, de distintas maneras….*

La neoliberalización de la universidad determina el distanciamiento de Artemio, su renuncia a hacer cosas desde allí, *porque esa no era la universidad ni la que yo viví, ni la que yo quería para el país.*

Hoy, desde la Editorial y Centro Cultural, su relación con la universidad y con el poder parece ser radicalmente diferente. Expresa su interés de participar en la universidad, pero ya no tomando el poder, sino construyendo nuevos espacios de circulación de poder. Armar un *campamento nómade dentro de la universidad*, es la metáfora que Artemio elige para nombrar la posición que asume el espacio colectivo del que forma parte. Para él hoy la universidad no es un lugar a ocupar, sino un lugar donde armar un campamento, una plataforma donde las potencialidades intelectuales de la gente que trabaja en la universidad puedan comprenderse y articularse con las formas autónomas y autocolectivas del campo cultural. *Está bueno esto que generamos ahora, influye, contagia a la gente.* En este registro piensa Artemio lo contrahegemónico de su experiencia.

Desde una inscripción territorial diferente Tatiana también piensa la universidad a partir de un poder contrahegemónico, pero para ella ese poder se ejerce desde adentro de la universidad.

Cuando desde las argumentaciones académicas se plantea que hay lógicas contrapuestas y yuxtapuestas necesitamos hacer referencia a que en los espacios universitarios se reproduce una mirada eurocéntrica al mismo tiempo que se reviven pensamientos con raigambre nacional. Lo interesante aquí parece ser que la hegemonía cientificista compatible con las lógicas neoliberales comienza a presentar ciertas fracturas.

En igual sentido algunas prácticas universitarias, como pueden ser la extensión, son distinguidas por actores no universitarios como prácticas que tienden a romper con la perspectiva iluminista de la universidad. En esta idea se enmarca lo enunciado por Perla, integrante de una OSC cuando destaca en su relato la experiencia de vinculación con la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos a través de la implementación de un proyecto de extensión.

Perla entiende la relación entre la comunidad y la universidad a partir de posibles cruces fructíferos. Reconoce los saberes que porta la propia comunidad y sostiene que la universidad desde su "expertez" puede aportar a dichos saberes, a la vez de potenciarse a sí misma. P*orque por ahí muchos de los profesionales que vienen tienen toda la teoría y la práctica recién ahora… y la gente tiene toda la práctica y la vivencia del barrio y por ahí lo que le falta más un encuadre del trabajo, así que para mí es valioso.* Mirada que sitúa un saber práctico, el de la experiencia en la comunidad y un saber "teórico", especializado en la academia. El desafío se le presenta entonces en la posibilidad que estos tipos de saberes se

encuentren, se retroalimenten, generando cruces entre realidades diferentes. Y es allí donde radica la posibilidad de cuestionar y romper con los moldes del modelo académico hegemónico.

La universidad como espacio de resistencia

El saber universitario también tiene el potencial de poder constituirse como espacio de resistencia. Para Ramiro, docente, investigador de la Universidad de Comahue y de la Universidad Mapuche, las producciones académicas que disparan de lleno al corazón del eurocentrismo tienen el valor de interpelar a la propia universidad pública. Para él *no necesariamente por ser universidad pública implica que tenga directrices populares, democráticas y emancipatorias…*

En su relato podemos distinguir una mirada del campo académico inmerso en un doble juego. Por un lado de producción de nuevos modos de construir conocimientos que instan a los actores universitarios a *desnaturalizar las metodología coloniales, descorporativizarlas y promover agendas de investigación autónomas y soberanas, a desmantelar las técnicas coloniales de investigación.* Por otro lado reconoce en los espacios universitarios modos de reproducción lineal de las lógicas del poder cientificista, eurocéntrico y mercantilizado.

En la misma idea de pensar el saber universitario como espacio de resistencia, Artemio trae a escena la experiencia que llevaron adelante, él como fundador de un centro cultural junto a un grupo de docentes universitarios influidos por los ideales del Movimiento Zapatista en México, en los tiempos más radicales del neoliberalismo en la universidad.

"..Con las ideas de cambiar el mundo sin tomar el poder..." conforman un grupo que se llamó *Resistir Construyendo*, allí elaboraron una serie de propuestas de trabajo a distancias del poder, en el sentido que si bien integraban el grupo una importante cantidad de actores universitarios, el objetivo no era dirigir alguna facultad, ni el centro de estudiantes, sino recuperar "...*las potencialidades intelectuales de la gente que trabaja en la universidad...".*

Esa perspectiva que se fue diluyendo en el tiempo cobra vida en la actualidad con la edición de una serie de publicaciones de la editorial, que se denomina *La universidad Pública pública.* Esta serie que surgió en el año 2011, ha resultado controvertida en los ámbitos académicos porque *"mete del dedo en la llaga"* en la vinculación universidad/medio: en la transferencia de conocimiento que se produce en las aulas, en la difusión de investigaciones y tesis universitarias, en los problemas editoriales propios de la/s universidad/es.

La producción intelectual universitaria puesta fuera del circuito autorreferencial de la academia se torna espacio de crítica a las prácticas académicas anquilosadas, a las construcciones teóricas eurocéntricas, a las lógicas académicas eficientistas impuestas por el mercado. El campo de la cultura reinventando el sentido político del conocimiento se pone en evidencia aquí como una clara práctica de resistencia.

La universidad como un espacio de reproducción

Los relatos de los entrevistados hacen referencia a que la universidad también se constituye en un ámbito de reproducción, atravesado por las prácticas sociales neoliberales que han calado hondo en el campo de la educación superior.

Rina, docente e investigadora de la Universidad de Rosario, reconoce *un formato en el cuál uno diariamente o cotidianamente tiene que autorreproducirse o autopensarse como docente. Digamos esta lógica de la productividad permanente, de que uno tiene que hacer paper, presentar ponencias, tiene que tener proyecto de investigación, tiene que tener proyecto de extensión… uno tiene la sensación de que esa lógica eficientista o productivista que tenía el modelo neoliberal no ha tenido grandes transformaciones en la forma en cómo se produce conocimiento o cómo se piensa la producción de conocimiento en la universidad.*

En igual sentido Sandra advierte cómo el neoliberalismo aun se encuentra vigente en las instituciones universitarias en la lógica de acreditación del saber:

> *"...los tiempos de la academia te corren para que vos seas cada vez mas académico, tengas cada vez mas papeles certificados (...) y hay que volver a preguntarse cuál es el rol de llenarse de pequeños papeles constantemente? (...) porque no nos interrogamos qué estamos haciendo de nuestros propios proyectos..."*

En la vorágine de la acreditación, extensamente analizada en los escritos sobre el impacto de las políticas neoliberales en la educación superior, sin dudas se juega una lógica reproductivista de la propia estructura universitaria.

En el reconocimiento de esta lógica, Tatiana, desde su experiencia en una facultad el conurbano bonaerense, evalúa que la universidad argentina en la actualidad es un espacio de críticas con pocas propuestas, que no está a la altura de las circunstancias y plantea que "...*si no hay iniciativa política la universidad no se escucha como actor político...*", que además los actores universitarios están muy metidos en las lógicas internas de la universidad sin realizar propuestas, quedándose en las críticas ideologizadas.

En igual sintonía se inscriben las expresiones de los alumnos cuando refieren:

> *...la universidad está escasamente relacionada con las políticas sociales. Creo que tendría mucho para aportar pero debido a un cierto encapsulamiento no lo logra.*
>
> *...Considero que la universidad como institución que se encarga de producir conocimiento sobre la realidad, no interviene en relación a los problemas sociales y sigue funcionando como una institución de la elite.*

La universidad como espacio de crítica sin proposiciones es analizada por Naisthat y Toer (2005) argumentando que el neoliberalismo en la universidad potenció acciones más de tipo reactivo defensivo, acciones de preservación endogámica donde la crítica solo podía hacerse hacia fuera, nunca como posibilidad de mirar y mirar (nos) como actores sociales capaces de pensarse en nuevos escenarios. Defenderse del enemigo al acecho parece haber reeditado viejas lógicas y prácticas de conservadurismo tornando más difícil pensar colectivamente alternativas a las crisis.

De igual modo los relatos esgrimidos de una universidad no propositiva, encapsulada, nos interrogan sobre la vigencia de los calificativos acuñados por Bourdieu hacia las universidades como "torres de marfil". Como el lugar en el que se encuentran aquellos que se sienten por fuera de las problemáticas sociales y que al interior de la universidad fundando sus argumentos en la diosa razón reproducen la estructura social dominante.

En clara referencia a estas posiciones Ramiro trae a escena las experiencias de Venezuela, Colombia y Bolivia donde las universidades se constituyen como los núcleos más reactivos a la hora de pensar un nuevo sujeto social, porque en la academia sigue permaneciendo una práctica y una manera de construir la investigación que *"...sostienen la universidad como faro de la cultura y la universidad como torre de marfil..."*. La universidad se configura en este sentido en una contra reacción a las transformaciones del pensamiento que se están dando en Latinoamérica.

En su relato advertimos cierto escepticismo ante las posibilidades de transformación de la estructura universitaria. El sostiene que la universidad difícilmente pueda recuperar la legitimidad perdida si precisamente no restaura o inaugura las alianzas con los movimientos sociales. Plantea que la universidad fue puesta en jaque por el neoliberalismo, la universidad perdió bajo la ideología mercantilista las alianzas que debería tener con los sectores sociales denominados subalternos. Para Ramiro la trampa del neocolonialismo es pensar por separado la universidad y los movimientos sociales "...*no sentirnos parte de los trabajadores de la cultura".*

Reflexiones finales

En la re-construcción de las narrativas de actores universitarios y no universitarios en torno a la universidad pública y su función social reconocemos una multiplicidad de miradas que de diferentes modos y lugares interrogan a la propia universidad poniendo en tensión su propia "razón de ser".

Las mismas dan cuenta de una universidad pensada en el imperativo de construcción de un mundo diferente; como una institución estatal que requiere ser repensada en tanto bien público; como un espacio donde es posible resistir y reproducir a la vez de construir un poder contrahegemónico.

Las tipologías construidas a partir de las narrativas lejos de presentarse como posiciones cristalizadas, como modelos nítidos y excluyentes, constituyen modos de representar la universidad pública que contribuyen a sellar alianzas y a provocar rupturas, algunas veces manifiestas y otras veces subterráneas. A la vez condensan orientaciones y maneras específicas de ser y de actuar en y en relación a la universidad. Adoptan la forma de prácticas y omisiones, denuncias y proposiciones, aggiornamientos y

resistencias, producciones y reproducciones. Algunas de ellas se presentan más próximas entre sí y es posible advertir rasgos compartidos; otras se muestran como heterogéneas en la medida que responden a lógicas contextuales, temporales, y conceptuales radicalmente diferentes.

Es así que pudimos observar que cuando se narra la universidad se distinguen de un modo latente diferentes modos de entender la función social de la universidad. En algunas narrativas pudimos construir puntos de conexión entre universidad y medio vinculados exclusivamente a los sentidos que asume la formación de profesionales. Así, Alvaro refería que la universidad no forma profesionales para sí mismos sino profesionales que pongan su saber al servicio del bien común, ya que dicho saber fue constituido en una universidad pública con el aporte financiero de toda la ciudadanía y que es una de las "apuestas" que hace el Estado en la inversión en educación. En el mismo sentido Gustavo ponía en cuestión la universidad como factorías de títulos…

Otro de los puntos de articulación entre universidad y medio son situados en el potencial transformador del conocimiento que se produce en la academia y en el rol crítico de los intelectuales. Otras miradas parecen circunscribir la función social de la universidad a los proyectos de extensión.

Por otro lado reconocimos como elemento común en las narrativas una fuerte crítica a la universidad que devino del proyecto neoliberal. Algunos actores destacan rupturas y líneas de fuga en la universidad contemporánea respecto de la universidad de los 90, apostando a recuperar la universidad como espacio que ocupe un lugar central en los procesos de transformación social. Para otros actores no resultan las voces más audibles aquellas que no están integradas al discurso neoliberal.

Sin dudas los interrogantes puestos en juego en el trabajo de campo realizado nos permitieron acceder a través de otros regímenes de miradas a un relato sobre la propia institución universitaria que nos condujo inexorablemente a problematizar lo ya conocido.

Las narrativas de los actores fueron concebidas aquí como insumos privilegiados que muestran los entrecruzamientos de culturas, de paradigmas, de tiempos y espacios en los modos de percibir la universidad pública.

Narrativas que nos hablan de experiencias particulares, de logros, fracasos, frustraciones, anhelos, ánimos y desánimos. Narrativas que se anudan en historias donde la universidad es pasado, es presente y es futuro, es propia y es ajena, es muro y es puente, es realidad y es sueño, es posibilidad y es imposibilidad. Narrativas donde la universidad deja de ser la universidad para tornarse múltiples y diversos lugares que habilitan sin dudas nuevos y fructíferos interrogantes para seguir pensando la universidad.

Una universidad, que en palabras de Boaventura de Sousa Santos, en tanto bien público sea capaz de ligar el presente con el mediano y largo plazo, por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye.

Notas

[1] Max Weber (1977) desarrolla la construcción de un sistema de conceptos típico-ideales cuya función es permitir la comprensión de las conductas y las relaciones sociales reales. Conceptos intangibles y unívocos, que permiten comprender una acción social real influida por irracionalidades (afectos, errores) como una desviación de desarrollo esperado o un fenómeno histórico por su grado de cercanía a ese concepto y poder realizar un ordenamiento de dichos sucesos en forma conceptual. No son un fin en sí mismo para el conocimiento de hechos culturales concretos sino un medio. No son hipótesis pero marcan el camino hacia la formación de una, y permiten determinar la aproximación o distanciamiento entre realidad y la imagen ideal.

Bibliografía

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2005) " La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática emancipadora de la universidad" Editorial Miño y Dávila. Argentina.

NAISHAT, Francisco y TOER, Mario (2005) "Democracia y representación en la universidad. El caso de la Universidad Nacional de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas". Editorial Biblos. Argentina.

Trabajo docente en la Universidad: la compleja tarea de estar en el comienzo

Clotilde De Pauw - clodepauw@gmail.com
Valeria Pasqualini - vpasqualini@unsl.edu.ar
FCH-UNSL –San Luis

Si has perdido tus ecos o tu origen
Los buscaremos, pero hacia delante
En el templo final de los orígenes.
Roberto Juarroz

Resumen

Con el presente trabajo nos proponemos compartir una serie de reflexiones nacidas desde la problematización de nuestras prácticas docentes con alumnos y alumnas que "*están en el comienzo*" de su formación universitaria. Partimos del supuesto que interrogar el trabajo docente implica necesariamente poner (nos) en cuestión a nosotras mismas y con ello el vínculo pedagógico que, desde nuestra perspectiva se constituye en la naturaleza, en los fundamentos y en lo que da sentido y contenido a dicho trabajo.

En una modesta pretensión de entrar en diálogo, compartiremos cuatro interrogantes que se tornaron disparadores de la escritura en este pensar colectivo: *¿En qué trabajamos?... ¿en relación a quienes trabajamos, quienes son esos otros y otras que nos hablan y a los que hablamos desde nuestras prácticas?... ¿Qué tensiones generan sus presencias en nuestro trabajo, qué nos ponen en cuestión de nosotras mismas?...* este tiempo histórico *¿qué nos demanda, qué responsabilidades deberíamos asumir en el trabajo docente con alumnos y alumnas que "están en el comienzo"?...*

En tiempos de crisis donde las certezas que otrora sostenían nuestro quehacer con "los y las recién llegados/as" al campo académico, se tornan vulnerables, nos exigen volver a pensar la opción de educar desde paradigmas que sean capaces de dejar huellas en las subjetividades tanto de educadores y educadoras como de los y las estudiantes, que aquello que sucede en las aulas puede tornarse una experiencia de sí y que el acceso a los capitales culturales, sociales y simbólicos se constituyan en una herramienta para aprender a vivir desde posiciones auténticamente críticas y comprometidas consigo mismos (mas), con los otros, con el mundo, con los saberes más sistemáticos.

Palabras clave

Trabajo docente- Universidad- estar cerca del comienzo- libertad- transformación

Preocupaciones iniciales

La pregunta por el trabajo docente, en cualquiera de sus dimensiones, perspectivas o espesuras siempre es una pregunta inquietante, puesto que nos instala en la interrogación acerca de nosotras mismas, sujetas que ejercemos el oficio de educadoras con alumnos y alumnas que pugnan por habitar el espacio público de la Universidad, muchas veces, las más y dolorosamente, sin conseguirlo. Trabajadoras que, en el encuentro con lo imprevisto de sus singularidades, nos vamos interrogando acerca del sentido de nuestras prácticas y si ellas son prácticas con sentidos. Y la pregunta por los sentidos, nos sitúa en la pregunta por la naturaleza misma del trabajo docente con sujetos y sujetas que "*están en el comienzo*" (Mecenero, C.,2003) de su carrera universitaria.

Rastrear en ese movimiento entre el saber y el no saber, en ese desconcierto e inseguridad que nos genera acompañar a esos cuerpos- sujetos sujetados que se hacen presentes cada nuevo año en las aulas universitarias, sin que estén convencidos y convencidas que es ese su derecho. Dar cuenta de las formas en que fuimos encontrando los caminos, de los múltiples atajos que a lo largo de los años ensayamos, de las preguntas sin respuestas que aún nos quedan y, en este andar buscarnos con lo que *nos pasa* con lo que hacemos, nos ha permitido poner en sospecha las aparentes certezas e ir en un movi-

miento que nos posibilita, al decir de Anna María Piussi (2002), *encontrar los pasajes teóricos de un saber que, nacido de la experiencia y de la continua confrontación con ella, sepa iluminarla*.

Espacios como estos entonces, son buenas oportunidades para reflexionar, para contrastar perspectivas, para entrar en diálogo, para dejarse implicar, para abrir hendijas que nos dejen entrever lo que hoy está en juego en el trabajo docente con los y las que "recién inician" su recorrido por la universidad, y más allá, también con quienes transitan su formación sin haber encontrado en ese recorrido demasiadas experiencias que los y las interpelen con eso que les ofrecemos como mediaciones. Desde esta perspectiva, en una pretensión modesta, sencilla, en una reflexión nacida al calor de nuestro encuentro con quienes año a año se inscriben en nuestros cuerpos y lo que en nosotras genera su presencia nos interrogaremos: *¿En qué trabajamos?... ¿en relación a quienes trabajamos, quienes son esos otros y otras que nos hablan y a los que hablamos desde nuestras prácticas?... ¿Qué tensiones generan sus presencias en nuestro trabajo, qué nos ponen en cuestión de nosotras mismas?...* este tiempo histórico *¿qué nos demanda, qué responsabilidades deberíamos asumir en el trabajo docente con alumnos y alumnas que "están en el comienzo"?...*

De la necesidad de estar cerca del comienzo, o de nuestro comienzo…

Para comenzar a reflexionar acerca de lo que está en juego hoy en nuestras prácticas docentes con alumnos y alumnas de primer año, tomaremos prestada una pregunta esencial que se hizo Cristina Mecenero (2003), una maestra italiana, quien nos invita a interrogarnos sobre nuestro trabajo. Cuando ella se lo preguntó encontró algunas respuestas que se convirtieron para nosotras, en preguntas:

> **"*¿En qué trabajo?*** *Me ocupo de estar cerca del comienzo, este es mi oficio* (…) *Soy maestra de primaria. Desde hace años que estoy cerca de niños y niñas que comienzan: a ir a la escuela, a escribir, a leer, a razonar en común, a orientarse en las dinámicas sociales, a experimentar muchas emociones.*
>
> (…) *Los niños y niñas me obligan a hacer cuentas con muchas cosas esenciales. Por señalar unas cuantas, os enumero algunas de las afirmaciones y preguntas que me he oído repetir cantidad de veces durante mi carrera y me han obligado a pensar: él quiere que le devuelva su regalo, dice que se equivocó al dármelo. ¿Quién ha generado a Dios? ¿Puedo matar al personaje de mi relato? ¿Nos dices si de verdad existe Papá Noel? ¡No me dejan jugar con ellas! ¿Es verdad que de mayor ya no se llora? Ya no soy su amiga…¡No puedo! ¿Me atás los cordones de los zapatos? Me duele la barriga. ¡Qué pendientes más bonitos tienes!*
>
> *Yo, como maestra soy la acompañante de esos niños y niñas en el que se juegan cosas elementales, pero que pertenecen al orden de los fundamentos: cosas a cuyo alrededor todo se ordena y cobra sentido, se organiza, progresa. Cosas pequeñas, pequeñas. Cosas, sin embargo, que si no existieran, si no existiera la posibilidad de atravesarlas, resultaría que no se pueden ser en absoluto por descontadas.* (…) *La madre les inicia en todo esto mucho antes que yo, y lo hace naturalmente bien o mal pero es mejor tener una madre que no tenerla. Yo continúo, intentando iniciarles en los saberes fundamentales para usar el pensamiento y descubrir quién se es:*
>
> *¿Cuándo comienza tu historia? ¿Y la historia del mundo? Intentemos escribir una palabra… un pensamiento… un cuento… ¿Qué quiere decir estudiar? ¿Qué quiere decir resumir?*
>
> *Y, mientras estoy a su lado, me planteo yo misma muchas preguntas: ¿Qué hay en la base del sentido de la historia? ¿Y en la base de la escritura? ¿Qué es indispensable experimentar antes? Antes de que sea demasiado tarde, antes de que no sea ya el momento adecuado…*
>
> ***Este es mi trabajo****. Durante años, no he hablado de él, no lo he relatado, no lograba siquiera imaginarlo. Lo hacía y se acabó. He sido una de esas maestras que, durante mucho tiempo, pensaron que no tenían nada inteligente que decirle al resto del mundo, a la sociedad, a los expertos, a los "pedagogos". Durante años, he trabajado en la oscuridad junto con mis colegas, he trabajado en silencio.* (…) *Para pasar del silencio que nos envolvía a la palabra, hemos actuado, pues, como sabemos hacer gracias a nuestra experiencia de maestras. En este sentido, siento que hemos permanecido en contacto con nuestro saber y que hemos aprendido un poco mejor a estar cerca del comienzo".*

¿En qué trabajamos pues?... ¿es suficiente decir en la docencia y por tanto en los procesos de transmisión de la cultura?...¿cuál es nuestro lugar en este proceso y cuál en la cultura que transmitimos?...¿cual es la relación que sostenemos con aquello que enseñamos?...¿qué enseñamos cuando en-

señamos, qué vale la pena enseñar?...¿qué cultura hay que pasar?...¿para qué?....¿cómo se da este pasaje?...¿a quiénes hay que pasar la cultura?...¿quienes son esos quienes?...¿qué lugar ocupan esos quienes en nosotras?...¿son ellos y ellas y nosotras?... y, parafraseando a José Contreras, ¿qué libertades tenemos y cuál necesitamos para transmitir aquellos saberes que son del *orden de los fundamentos* de la vida humana y nos humanizan?...

Como Cristina Mecenero, esa maestra italiana nos ocupamos de *"estar cerca del comienzo"*, una buena imagen para replantearnos el oficio de educadores y educadoras en cualquier nivel de la escolaridad. En nuestro caso, una apuesta humilde para con quienes desean poder estar en el espacio público de la universidad, es ofrecerles mediaciones para que aprendan a "estar y ser ahí", para que se interroguen acerca de sus deseos de saber, de establecer relaciones no instrumentales consigo mismos, con los otros y otras, con el mundo, para generar la confianza en sus propias posibilidades, para que lo que les ofrezcamos como saberes, se parezca más al compromiso reflexivo y al amor y menos al consumo.

Este es nuestro deseo. Sin embargo ello entra en lucha con aquello que nos fue configurando en nuestro ser y hacer docente. Una de las mayores dificultades en ese buscarnos hacia adentro, es la de comprender, aceptar y acompañar una *realidad que cambia*, unas subjetividades que hace tiempo no responden a las representaciones imaginarias de lo que significaba "ser un estudiante universitario" y un escenario de trabajo novedoso, en el que la brecha generacional se hace cada vez más potente.

A lo largo de nuestra historia laboral hemos construido unas miradas y unos gestos que ya resultan "viejos" para adentrarnos en el mundo de los y las jóvenes, para saber de sus necesidades y sus deseos. El primer impulso y el que menos incomoda sería nombrarlos desde "sus carencias". Sin embargo, sus rostros, sus cuerpos que se resisten a ser pensados y posicionados desde la lógica tradicional de la academia, nos demandan abrir el juego y dejarnos interpelar esencialmente en lo que es propio de nuestro trabajo, en lo que le da sentido y contenido.

Sin dudas, hoy las aulas universitarias se tornan un escenario complejo, no sólo en términos de la heterogeneidad de trayectorias personales y educativas de nuestros alumnos y alumnas, por los capitales sociales, culturales y simbólicos que les permiten construir posiciones más o menos favorables en el campo "académico", sino y fundamentalmente, por la grieta que separa a las generaciones que representamos los adultos y la que ellos y ellas constituyen. Los desencuentros o la posibilidad del vínculo se establecen en procesos anteriores, mucho más profundos que la pretensión de que los y las *recién llegados* se apropien de unas reglas de juego que les permita jugar el juego que aquí se juega. Se trata de lógicas y modos de posicionarse en el mundo, consigo mismos y con los otros y otras muy distantes: la nuestra guiada por los arbitrios de la razón moderna, la de ellos por la de los *tiempos líquidos*, al decir de Zygmunt Bauman (2007).

Sujetos y sujetas a quienes les hemos robado los relatos, las posibilidades de generar lazos y vivir experiencias desde las que dibujar huellas para construir sus sueños y entonces *¿Por qué los y las jóvenes habrían de mostrarse confiados, habrían de tener seguridad en sí mismos o en sí mismas? ¿Cómo confiar en las mujeres y en los hombres adultos, tan desesperanzados e incapaces de asumir su responsabilidad ante el mundo común? ¿Dónde encontrarán los modelos, los referentes hacia donde ir, dónde apoyarse? ¿Quién les escucha, quién les anima? ¿Quién acepta el reto de hacerse mediación viva para mostrarles un camino transitable?* (Blanco, N. 2010: 137)

Ni a unos ni a otros resulta sencillo encontrar formas de encuentro saludables que, en todo caso, el mundo adulto debería proveer, maneras de reconocimiento mutuo, patrimonios culturales comunes desde donde construir el "*saber estar ahí*" (Praetorius,I.,2002), el saber vivir. Centrados en nuestras propias agonías y en un repliegue hacia la nostalgia, los docentes universitarios no podemos ver la novedad y el misterio que encierra dejarse habitar por la diferencia, residir en el "entre" tanto, "entre" generaciones, "entre" saberes, "entre" riesgos, poner "entre" paréntesis nuestras certezas.

Desde esta perspectiva la segunda pregunta que nos convoca: *¿en relación a quienes trabajamos, quienes son esos otros y otras que nos hablan y a los que hablamos desde nuestras prácticas?...* ¿Quiénes son para nosotras esos "otros y otras" que tan frecuentemente se nos tornan tan distantes? ¿Por qué las añoradas imágenes de alumnos ocultan a quienes realmente están allí?...

Actualmente la identidad de quienes son nuestros estudiantes se constituyen desde la pluralidad, desde los espacios múltiples por los que transitan, sujetos y sujetas portadores de rasgos heterogéneos, a veces opuestos y aparentemente inconciliables. Sujetos y sujetas cargados de miedos y temores al fracaso y al futuro que se ocultan tras una apariencia de arrogancia, con escasas referencias de las re-

glas que rigen el trabajo intelectual, con historias de aprendizaje que dejaron escasas huellas para pensar la realidad desde perspectivas múltiples, dialécticas, para saborear el saber, para posicionarse como sujetos epistémicos, para dejarse interrogar, para tolerar la frustración y la espera que significa la apropiación del saber, para abrir las lecturas e ir más allá de la superficie, para construir sentidos a lo que aprenden, para dejarse afectar por los saberes, para confiar en los y las docentes y aquello que tenemos para ofrecerles. *Y sin embargo su presencia nos obliga a mirar incluso cuando no queramos, nos convoca al trabajo de otra manera, nos demanda un exceso de trabajo para el cual no estábamos dispuestos, porque supone multiplicar miradas, aprender nuevas lecturas, hacer el esfuerzo de reconocer palabras que no sabemos, girar el ojo que mira hacia sí mismo (allí donde a menudo es muy difícil ver/se), reconvertir la mirada hacia uno mismo en el trabajo de educar* (Greco; 2007:287-288).

Retornar sobre nuestras propias prácticas para ver/nos, y en este proceso volver a pasar "por el corazón y por el pensamiento" nuestro trabajo docente, poner en crisis nuestras matrices relacionales con el conocimiento que enseñamos, con nuestros alumnos y alumnas, con los mandatos culturales e institucionales que regulan nuestro hacer, con los posicionamientos que asumimos y nos son asignados en la universidad, nos ha generado múltiples tensiones: entre el trabajo real y el prescripto históricamente para la "Academia", entre quienes apostamos por una relación pedagógica que se torne una experiencia de sí y en la que se tejan el saber y la vida, el sentir, el pensar, el hacer ética y políticamente comprometidos y las miradas examinadoras de quienes todavía sueñan con ver en las aulas "los estudiantes ideales que alguna vez ellos y ellas fueron", entre las certezas y las promesas, entre la transmisión de saberes etno y andracéntricos y la construcción de una memoria reflexiva que nos posibilite volver a narrarnos desde nuestra "América Profunda" y las asignaturas pendientes que tenemos con ella. Todo esto ha ido generando en nosotras cierta incomodidad y aportando desgaste y sufrimiento.

Desgaste y sufrimiento que no encuentra, por cierto, su anclaje en la relación con los y las estudiantes, sino en unas prácticas institucionales que atentan contra el deseo de educar y de compartir ese deseo, que nos limitan para saldar las deudas con los miedos que las múltiples regulaciones que se instalaron desde la década de los `90, han dejado inscriptos en nuestros cuerpos individuales y colectivos.

Desgaste y sufrimiento porque, nosotros y nosotras intelectuales, no podemos ver más allá, pasar a la otra orilla y atrevernos a pensar de nuevo unas prácticas, unas formas de relación y un trabajo con el que establecemos, muchas veces, un vínculo de exterioridad, de extranjeridad y de desafiliación. Pero no se trata, tal como sostiene José Contreras (2005) de defender *la autonomía y la libertad como la preservación de espacios de decisión, como defensa contra la intromisión,* (puesto que) *así sin más, lo único que haríamos es crear o defender un espacio que se nos ha quedado vacío, o que está lleno de cosas que no están conectadas con el auténtico sentido de la libertad: aquel que tiene que ver con el deseo propio y que se resuelve siempre en la relación, en el encuentro con el otro.*

Desgaste y sufrimiento que se pueden transformar, si nos permitimos reinventar una *libertad relacional* (Piussi, A.M., 2009) que comprenda nuestro trabajo como un proceso de decolonización de las conciencias, una puesta en cuestión de los saberes que estamos transmitiendo y los sentidos ético, político y existenciales que construimos en torno a lo que hacemos. Reinventar dicha libertad implicaría poder pensarla desde dentro, es decir, desde nosotros y nosotras mismos como educadores, conectándonos con aquellas experiencias y vivencias en las que descubrimos y redescubrimos el horizonte de nuestro trabajo, descifrando qué se mueve en nosotros y nosotras en el encuentro con los otros en tanto, estudiantes, pares, los objetos de conocimiento, la institución…reafirmando en este encuentro la naturaleza colectiva de nuestro trabajo y por tanto, la participación e implicación que supone.

Al decir de José Contreras (2005:12) *se trata de hacer visible lo esencial, de recuperar y nombrar el sentido de lo que hace posible la experiencia educativa desde las prácticas concretas, situadas, singulares, personalizadas, fijándonos en aquello que ya no solemos ver, o lo que los códigos convencionales de la organización de lo escolar ignora o silencia* (…) esto es *la esencia de lo educativo: nuestras vidas con la infancia y la juventud.*

Pero ¿qué nos demanda, qué responsabilidades deberíamos asumir en el trabajo docente con alumnos y alumnas que "están en el comienzo" sin perder de vista lo esencial?...Para no perder de vista, esto que se constituye en lo esencial, es necesario que todos y cada uno de aquellos que tenemos la responsabilidad ética, política y social que conlleva la tarea de educar, estemos dispuestos a mirar/nos en nuestro cotidiano accionar y en los fines y sentidos de lo que hacemos, con el fin de reflexionar cuán hospitalarios somos, cuánto nos reconocemos como semejantes, cuánto confiamos en las múltiples po-

sibilidades que se despliegan desde los distintos ámbitos que constituyen la vida institucional, en qué medida nos hacemos cargo y somos responsables, tanto individual como colectivamente, de aquella libertad con la que contamos en la institución universitaria…

No se trata de una mirada política ingenua que desconoce las condiciones instituidas configurantes de regulaciones más cercanas a la alienación que a la libertad en el ser y hacer institucional. Sino que, se trata de desnaturalizar dichas condiciones con la intención de transformar/nos. Comprendiendo primordialmente que la institución la hacemos todos y todas la que la transitamos cotidianamente, y que la posibilidad de modificar ciertas regulaciones, depende en gran parte, de una actitud reflexiva y crítica para con nosotros y nosotras mismos. Y ello se construye desde abajo, "crece desde el pie" cuando los sujetos y sujetas nos autorizamos a poner en cuestión nuestras prácticas y a vivir de otra manera la relación con los saberes que enseñamos, con nosotros mismos, con nuestros compañeros y compañeras de trabajo, con las reglas institucionales, con el mundo; cuando en definitiva, creamos condiciones para que se produzca la transformación simbólica y se libere el deseo de educar (Contreras, J., 2005).

Si el trabajo político que conlleva la educación, implica volver disponible la herencia cultural, designando al colectivo como heredero para que no haya desheredados, y llevar a cabo esta puesta a disposición de modo tal que no conlleve deuda; lo que implica para quienes estamos a cargo de esta tarea asumir una presencia sostenida. Ello nos demanda entonces, establecer un *nuevo comienzo* en nuestro trabajo de educadores y educadoras: tenemos que aprender a mirar de nuevo, a escuchar de otra manera, a sentir, a soñar, a imaginar, a pensar, a dialogar, a vivir nuestra relación con la institución con mayor libertad, puesto que si algo puede cambiar el orden instituido es inventariar otro orden y otro horizonte de posibilidades para nuestras prácticas.

Cuando renunciamos a educar desde el deseo, cuando no nos autorizamos a ejercer la libertad en el trabajo político y psíquico que es acompañar a los recién llegados, para que se introduzcan en cualquier campo del saber y desde ellos se inserten en el mundo, no sólo estamos desheredando a las nuevas generaciones sino que nosotros y nosotras mismos nos estamos desafiliando del lazo social y la herencia cultural, no nos ofrendamos ningún enigma, no nos abrimos a la invención de un universo simbólico que encuentre en lo colectivo la posibilidad de construir otras relaciones, otras formas de hacer la Universidad.

Así como educar a las nuevas generaciones supone inaugurar trayectorias, viajes, pasajes, ofrecer paisajes, caminos no tanto transitados y consumados por alguien, sino "aquello que en alguien se lleva a cabo" sobre la base de la confianza, así también los docentes necesitamos confiar en nosotros y nosotras y habilitarnos para vivir nuestra actividad como experiencia, como un viaje, como un acontecimiento y desde eso que "nos pasa" con lo que hacemos prometer y heredar a las nuevas generaciones una *pedagogía de la presencia* (Gomes Da Costa:1995). Aprender como educadores y educadoras, *que lo que aprendemos siempre es un comienzo: aprendemos a establecer un comienzo, porque cada pisada es siempre la primera y cada mirada la primera mirada, algo así como una mirada cargada de infancia* (Bárcena, F.,2012:33).

A modo de encarnadura

Puesto que, tal como sostiene María del Rosario Badano (2008), los sujetos y sujetas con quienes trabajamos "*tienen nombres y apellidos*"; las realidades en la que nos encontramos situados y situadas *no son abstracciones*, sino contextuales, históricas; creemos que una tarea pendiente para el pensamiento crítico en torno al trabajo docente, es tejer una vinculación más estrecha entre las experiencias singulares, esas que nos permiten narrar nuestra mirada pedagógica recuperando lo sensible, y en las que se expresan tanto nuestras categorías conceptuales, como nuestros modos de sentir y hacer la docencia cotidianamente con el saber más sistemático. Vivir, sentir, experimentar y volver a pensar nuestro encuentro con los alumnos y alumnas, con nosotros mismos, con los objetos de conocimiento, con el mundo. Al decir de José Contreras (2009) *necesitamos palabras nuevas* y también necesitamos de la ausencia de palabras, *para escuchar los silencios* y desde allí, nombrar desde otros lugares, con otras categorías aún por inventar, aquello que nos sucede en lo más íntimo de nuestra existencia como trabajadores y trabajadoras de la educación. Por qué no, una mirada *cargada de infancia* en la que las preguntas se agolpan y las sospechas se anuncian.

Bibliografía

Badano, María del Rosario (2008). "El ingreso Universitario: apuestas políticas en la Universidad Pública". En: Badano, María del Rosario, Bearzotti, Norma; Berger, Susana (Comps.) *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la Universidad*. Entre Ríos, Universidad Autónoma de Entre Ríos y Universidad Nacional de Entre Ríos.

Bárcena, Fernando (2012). "Notas sobre la Educación en la filiación del tiempo". En: Southwell (Comp.) *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e intituciones.* Argentina, Ediciones Homo Sapiens.

Bauman, Zygmunt (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre.* Barcelona, Tusquet.

Blanco, Nieves (2010). "De la dificultad y las posibilidades de acompañar a la realidad que cambia". En: Arnaus, Remei y Piussi, Anna María (Coords.) *La universidad fértil. Mujeres y hombres: una apuesta política.* Barcelona, Editorial Octaedro.

Contreras, José (2005). "En primera persona: liberar el deseo de educar". En: Gairín, Joaquín. *La descentralización educativa ¿una solución o un problema?* Barcelona, Editorial Wolters Kluwer Educación

Contreras, José (2009). "Prólogo". En: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina, Ediciones Homo Sapiens.

Gomes Da Costa, Antonio (1995). *Pedagogía de la presencia*. Argentina, Editorial Losada.

Greco, María Beatriz (2007) "Variaciones". En: Baquero, Ricardo; Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Mecenero, Cristina (2003). "Cerca del Comienzo". DUODA. Revista de Estudios Feministas, Nº 25,pp.103-109.

Piussi, Anna María (2002). "Sulla Fiducia". Traducción de Pérez de Lara, Nuria. En: *DIOTIMA* (2002). Liguori Editore.

Piussi, Anna María (2009). "Posibilidad de una Escuela de Libertad". En: Leonardo Boff y otros. *Figuras y pasajes de la complejidad en la educación. Experiencia de resistencia, creación y potencia.* Instituto Paulo Freire. España, Valencia.

Políticas de Educación Superior, trabajo y profesión académica en la Universidad Argentina

Lucía B. García. NEES-FCH-UNCPBA. Pcia. de Buenos Aires. lgarcia@fch.unicen.edu.ar; luciadicosimo@hotmail.com
Andrea Pacheco. DGCyE/ IPAT Nº 4–NEES-FCH-UNCPBA. Pcia. de Buenos Aires. andreapacheco85@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo refiere a las políticas de educación superior y la reconfiguración de la universidad pública argentina en el marco del neoliberalismo, analizando la incidencia de las nuevas regulaciones en el ejercicio de la profesión y trabajo académico.

En esa dirección se han emprendido varios estudios que dan cuenta de las transformaciones ocurridas en el trabajo académico, vislumbradas en las propias identidades y trayectorias de los docentes universitarios.

De aquí la presentación de algunos hallazgos en la línea de investigación de pertenencia al proyecto acreditado en PNI "Nuevas configuraciones en la educación superior argentina y el campo universitario entre fines del siglo XX e inicios del XXI: políticas, actores, prácticas y territorios" radicado en el Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales-UNCPBA, actualmente en desarrollo y bajo la dirección de Lucía García. En el mismo proyecto y línea de investigación se encuentra en curso la tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación de Andrea Pacheco, con la dirección de Lucía García: *"La profesión y trabajo docente en el nivel superior universitario: posibilidades y condicionamientos de su desarrollo en la UNCPBA. El caso de la Facultad de Arte"*, cuyo objetivo es conocer el impacto que las nuevas regulaciones y exigencias académicas generan en el trabajo de los docentes de la facultad seleccionada, analizando las continuidades, modificaciones y transformaciones entre los años 90 y la actualidad, abordando las relaciones entre docencia, investigación y producción artística; algunos de sus avances se encuentran en esta ponencia.

Palabras clave
Universidad- Profesión-Trabajo académico.

Introducción

A partir de las últimas dos-tres décadas del siglo veinte en la gran mayoría de los países de la región latinoamericana fueron visibles un conjunto de políticas orientadas a cambiar las relaciones entre las universidades, la sociedad y el Estado. El neoliberalismo, con sus directrices privatizadoras y mercantilistas, se tornó hegemónico en la concepción y desarrollo de las políticas públicas en cuyo marco las instituciones de educación superior, tanto universitarias como no universitarias, resultaron afectadas en sus diversas dimensiones. La vida académica, las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión, sus principales actores -docentes, estudiantes, funcionarios políticos y personal administrativo- comenzaron a ser objeto de intenciones de políticas y sujetos de evaluación mediante programas gubernamentales.

Hemos sostenido en otras oportunidades que en nuestro país a partir de la emergencia del modelo del Estado Evaluador el principio de mercado se introdujo como un principio regulador de la dinámica universitaria. En este modelo la vida académica resulta subordinada al tema presupuestario pues el Estado fija los objetivos y distribuye los fondos públicos en función de la evaluación de los desempeños alcanzados por las instituciones en diferentes programas institucionales y académicos (García, 2007; García, Di Marco, Zelaya, 2010; García, Di Marco, Zelaya, 2012).

Al reflexionar sobre este contexto de producción de las transformaciones de los sistemas universitarios finiseculares en gran cantidad de naciones del mundo diversos investigadores del campo de la educación superior argentina y latinoamericana (Krotsch, Camou, Prati, 2007; Aboites, 2008; Ibarra Colado, 2008; Didou Aupetit, 2009; Chiroleu, 2010, entre otros) resaltan el protagonismo que cobró la internacionalización, transnacionalización y comercialización de los servicios educativos, en el marco de los cuales se impuso la lógica de la racionalidad del mercado en los procesos de integración económica regional, con vistas a la conformación de un mercado mundial de servicios educativos que indudablemente avasallará el contrato social que otorgó fundamento al pacto educativo de la modernidad y su modelo universitario.

Con una perspectiva crítica a la situación universitaria latinoamericana de los últimos años, Chiroleu (2010) advierte que los gobiernos de Argentina, Brasil y Venezuela han conformado sus agendas de gobierno en la educación superior privilegiando el desarrollo de algunas temáticas coincidentes que en cada caso combinan de manera singular asignaturas pendientes del sector, tales como la ampliación de la cobertura y la inclusión de la diversidad social, con políticas establecidas en los años noventa, como es la evaluación de la calidad. Esto significa que "*si el objetivo es reducir las desigualdades sociales en sociedades cristalizadas como las de América Latina, se hace urgente repensar las agendas de educación superior regionales desde la perspectiva del compromiso social, procurando privilegiar de manera conjunta tanto la excelencia como la inclusión*" (p. 16).

En el contexto de esas transformaciones en las relaciones entre la educación y el Estado emergió en la literatura relevada el concepto de regulación, cuya polisemia obedece a diferentes orígenes y sentidos según fueren los contextos político-administrativos y lingüísticos de referencia. En el campo educativo su uso es relativamente reciente y su divulgación está asociada a la explicación de las nuevas formas de intervención del Estado en la conducción de las políticas públicas. Barroso (2005) incluye en la regulación varias dimensiones que permiten reconocer, en sistemas complejos como el educativo, "una pluralidad de fuentes, de finalidades y modalidades de regulación en función de la diversidad de actores involucrados, de sus posiciones, de sus intereses y estrategias". Otros autores como Maroy y Dupriez[1] definen regulación como "conjunto de acciones puestas en marcha por una instancia (gobierno, jerarquía de una organización) para orientar las acciones y las interacciones de los actores sobre los cuales posee una cierta autoridad", resaltando así la coordinación, control e influencia ejercida por quienes detentan la autoridad legítima.

Cabe preguntarse entonces por las repercusiones de estas nuevas regulaciones en el ejercicio del trabajo académico así como en el desarrollo de la profesión académica. Esta preocupación remite a la línea de investigación "*Políticas de educación superior, trabajo y profesión académica en la universidad argentina*" articulada al proyecto de investigación[2] radicado en el Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA, actualmente en desarrollo y bajo la dirección de Lucía García. En el mismo proyecto y línea de investigación se encuentra en curso la tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Prof. Andrea Pacheco, con la dirección de la Dra. Lucía García: *"La profesión y trabajo docente en el nivel superior universitario: posibilidades y condicionamientos de su desarrollo en la UNCPBA. El caso de la Facultad de Arte"*. En ésta, el foco del problema de investigación se centra en la indagación de las continuidades, modificaciones y transformaciones del trabajo académico en el campo artístico entre los años 90 y la actualidad, abordando las relaciones entre docencia, investigación y producción artística; algunos de sus avances se encuentran en esta presentación.

Cabe decir que esta línea de indagación se inició hace algunos años explorando procesos de construcción de la profesión académica y la configuración de las trayectorias profesionales en un campo disciplinario[3]. En esa etapa de la investigación sostuvimos que *profesión académica* constituye una noción altamente abstracta, encubridora de diferentes grados de profesionalización, según disciplinas y contextos histórico-espaciales en que se la ejerce. Asimismo postulamos que la conflictividad macro y micropolítica atraviesa fuertemente las biografías de los profesores universitarios, sus prácticas académicas e institucionales. Para el caso argentino sostuvimos que los procesos de construcción de la profesión académica se caracterizan por situaciones de marcada heterogeneidad y desigualdad, las cuales son tributarias de las modalidades de ampliación y diversificación del sistema universitario iniciado en la segunda mitad del siglo veinte (García, L., 2007).

Principales tendencias en la reconfiguración de la profesión académica en Argentina

Las tendencias internacionales de reformas educativas referidas en el anterior apartado se desplegaron con fuerza en la Argentina de los años 90, en el marco de políticas gubernamentales que cambiaron las reglas del juego en el financiamiento de la universidad pública y redefinieron el sentido de su autonomía. La nueva estatidad neoliberal significó un cambio en las relaciones "benevolentes" que el Estado y la universidad habían venido sosteniendo. Los principales contenidos de la agenda educativa argentina promovida por el Banco Mundial se definieron sobre el problema de la calidad, la necesidad de evaluar (tema que fuera preconcebido, aisladamente, durante el gobierno radical de 1983-89) y de arancelar, justificándolas en razones de equidad social; asimismo cuestiones relativas a la distribución presupuestaria y la generación de recursos propios como paliativo para la crisis que sufría el sector.

Esas políticas iniciadas a fines de la década de 1980 generaron nuevos retos al quehacer del profeso-

rado universitario, debido a las nuevas regulaciones y exigencias académicas de un desarrollo profesional continuo que tornaron compleja y diversificada su labor, resultando el trabajo académico atravesado por crecientes presiones en pos del aumento de la productividad y la eficiencia.

Un componente central de las políticas públicas universitarias de los noventa que perdura en la actualidad es el Programa Nacional de Incentivos a los Docentes-Investigadores (decreto PEN 2427/93) es decir, el otorgamiento de estímulos económicos por tareas de investigación que ha resultado en nuevas regulaciones para la profesión académica. Si bien consideramos que aún no se lo estudió suficientemente, pues las numerosas investigaciones remiten a casos institucionales o disciplinares sin alcance nacional, puede afirmarse que actualmente aproximadamente un 33% de la planta docente de las universidades nacionales investiga en el Programa de Incentivos, mientras que en 1993 sólo el 11%.

Una de las investigaciones desarrolladas en nuestro núcleo de investigación por Araujo (2003) tuvo por propósito explorar el impacto de dicho programa en la UNCPBA. Entre sus conclusiones resaltaba la doble faz del mismo. Por un lado, la *cara pública* o explícita del Programa como instrumento de profesionalización académica destinado a institucionalizar un sistema de investigación en las universidades públicas con un doble propósito: potenciar la actividad de investigación de un cuerpo docente casi exclusivamente dedicado a la enseñanza e intentar articular la investigación con la enseñanza en el caso de investigadores de carrera, adscriptos a organismos científico-tecnológicos que no realizaban docencia. La *cara oscura* de esta política de estímulo a la investigación, basada en la rendición de cuentas y la evaluación para acceder a un complemento salarial adicional, arrojó un conjunto de efectos perversos en las prácticas académicas tales como burocratización, competencia y rivalidad, fraude, inflación curricular, amiguismos, nepotismos, favoritismos.

Los resultados de otra investigación más reciente, de alcance nacional y latinoamericano, basada en una encuesta adaptada de un proyecto internacional (Fernández Lamarra y Marquina, 2012) revelan que los docentes universitarios argentinos tienden a ajustarse al modelo de académico impulsado por las políticas públicas universitarias de la última década -en línea con las tendencias de países centrales- mostrándose satisfechos con su trabajo.

Por ello, Marquina (2012) identifica algunas tendencias comunes aludiendo al alto nivel de formación de posgrado y el requerimiento de performatividad que hacen a la adopción de modelos clásicos de desarrollo de la profesión académica, propios de los países centrales, en contextos y condiciones de trabajo de países periféricos. Afirma:

> *"Nuestra región ha observado con admiración los modelos institucionales de los países centrales. (…) se los considera como modelo a alcanzar y no como tipo ideal (…) que sirve de herramienta metodológica para contrastar y mostrar similitudes, diferencias, en definitiva para encontrar caminos alternativos a transitar teniendo siempre presente las condiciones particulares de las que se parte*. " (p. 81- 82)

Para el contexto latinoamericano Fernández Lamarra y Marquina (2012) sostienen que se desarrolla una *profesión académica de carácter periférico y dependiente del centro.* Otros investigadores postulan la conformación de un "nuevo sujeto universitario en tiempos de mercado" (Badano et. al., 2005) alterando las formas de subjetividad, en el marco de la heterogeneidad y fragmentación que atraviesa a la noción de académico, que se exaspera en sociedades como la latinoamericana. En suma, se construyen instituciones y prácticas en contextos socioeconómicos poco propicios (Chiroleu, 2012)

En este sentido, cabría pensar en el aserto de la tesis sostenida por Corbalán (2002 y 2008), otra colega cuya investigación también se desarrolló en el marco institucional del NEES4, quien sostuviera que los procesos de reforma estructural de los Estados, gestados de la mano de organismos internacionales de crédito, entre otras cuestiones pusieron en evidencia cambios producidos en las estrategias de relación de los agentes del campo internacional, así como las presiones y contrapresiones que se dirimían entre éstos. Para el caso argentino halló que el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional desempeñaron un fuerte papel mediador y catalizador entre intereses transnacionales y del capital financiero respecto del Estado argentino, siendo actores centrales en el fortalecimiento de los procesos de globalización en gran parte porque desde su prédica y sus prácticas contribuyeron a crear distintas maneras de concebir, explicar, nominar a las 'nuevas' expresiones y manifestaciones de lo social.

Por nuestra parte postulamos, junto a diferentes investigadores del campo universitario, que en la enseñanza superior ha sido especialmente relevante la incidencia de los organismos internacionales en la orientación de las reformas académicas dado el carácter estratégico que adquieren las universidades en el "capitalismo del conocimiento"[5].

De allí que en esta primera década del siglo XXI, en contraposición con las políticas gubernamentales de ampliación del acceso universitario e inclusión de sectores poblacionales con menores condiciones socioeconómicas, la situación de los docentes universitarios no ha tenido aún una mejora relevante en términos del ejercicio de su profesión.

Un estudio reciente realizado por Groisman y García de Fanelli (2009) entre 1989 y 2006 demuestra que la dinámica de expansión promedio anual de los cargos docentes se elevó a un ritmo inferior (1.4%) al crecimiento de los nuevos inscriptos (2.6%) y notoriamente por debajo de la tasa de crecimiento promedio de la matrícula (4%). Aunque en el último quinquenio la relación alumno-docente fue mejorando gracias a la disminución de nuevos inscriptos y al crecimiento del plantel docente.

La información del *Anuario Estadístico 2010* de la Secretaria de Políticas Universitarias, arroja un promedio de 12.8% de cargos docentes en universidades nacionales con dedicación exclusiva (2009: 12.71%), mientras que el total de docentes con doctorado representa el 8.82%. Es decir que luego de las políticas neoliberales de los noventa la tendencia es de disminución en la proporción de cargos con dedicación exclusiva, comparándolos con el porcentaje para el año 2000 (13.5%), pese a que entre 2006-2010 la variación de cargos exclusivos fue de 16.8% (García, 2012).

No obstante esas cifras ocultan marcadas diferencias entre las universidades nacionales en el marco de las regulaciones de cada institución. En algunos de los establecimientos registrados como universidades medianas y pequeñas, por su matrícula, el promedio de cargos exclusivos estaba notoriamente por encima del promedio nacional, según datos del *Anuario Estadístico 2010* (Cuadro 1.2.2): el 26 % en la Universidad Nacional de Quilmes, 52.1 % en la Universidad Nacional de San Luis, 50.8 % en la Universidad Nacional de General Sarmiento y 27 % en UNCPBA. Las universidades nacionales más grandes del país tienen también diferentes situaciones respecto al promedio nacional en lo que respecta al porcentaje de cargos exclusivos: 8.4 % en la Universidad de Buenos Aires; 10.7 % en La Plata; 15.1% en Córdoba y 27.4 % en Tucumán.

De este modo, se puede vislumbrar como la profesión académica en Argentina presenta ciertas tendencias comunes tales como: una nueva regulación del trabajo docente, la productividad investigativa, la intensificación del trabajo acompañada de la evaluación a través de distintos dispositivos que inciden en las trayectorias y experiencias en la cotidianeidad de la vida universitaria.

Trabajo y profesión docente en el campo disciplinar de las "Artes": la Facultad de Arte en la UNCPBA

El trabajo de tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, que pretende conocer y caracterizar el trabajo académico en el campo artístico, da cuenta de una investigación de carácter cualitativo, basado en entrevistas en profundidad a docentes-investigadores de la Facultad de Arte de la UNCPBA de las carreras de la Lic. en Teatro y Lic. en Realización Audiovisual. Las trayectorias académicas y artísticas de los docentes universitarios, sus trayectorias académico-laborales, constituyen una herramienta metodológica que permite vislumbrar la intersección entre las vivencias y significaciones otorgadas al trabajo por el sujeto/ docente y el contexto laboral en el que se encuentra inmerso, tal como señalaran Rodigou Nocetti et al (2011).

Otros investigadores de la temática consideran a las entrevistas una de las técnicas de recolección de información por excelencia, que nos permiten advertir cómo "*los académicos como sujetos sociales crean interpretaciones significativas de las cosas que los rodean en sus ámbitos laboral y profesional y que a la vez otorgan significado simbólico a sus acciones*" (Lazarte Bader; 2012: 4).

Partiendo de los hallazgos en la investigación emprendida se puede sostener que la profesión académica en el campo artístico presenta peculiaridades propias que hacen a la lógica del campo disciplinar y la organización institucional, donde se vislumbra la presencia de ciertas tensiones y núcleos problemáticos.

En primer lugar los docentes pertenecientes al campo artístico dan cuenta de la problematización y complejidad de la labor académica en Arte. Esto alude a la búsqueda de legitimidad por parte de los otros campos disciplinares de la investigación en arte, acompañado de cuestiones / dilemas propios que

surgen de la lógica disciplinar que plantea dicotomías/ tensiones entre la labor docente universitaria y el quehacer artístico.

En coincidencia con lo planteado en otros estudios, encontramos ciertas tensiones que hacen a la figura del *artista-investigador-universitario*, emergentes en quien trabaja por un lado con el proceso creativo de su obra y por otro, con la construcción de una reflexión sistemática sobre ese proceso. Dos operaciones que sin ser antagónicas pueden ser excluyentes, ya que el discurso o la palabra no pueden dar cuenta de la complejidad de los fenómenos que intervienen y participan del acto creativo/artístico (Fajardo González, s/f).

En el caso de la Facultad de Arte de la UNCPBA cabe decir además que, al ser una institución joven, está transitando aún por un proceso de formación de investigadores y de consolidación de la investigación en diferentes áreas del quehacer artístico.

Si abordamos las diversas trayectorias académico-laborales de los docentes de la Facultad estudiada se puede visualizar que el modelo académico implantado desde las políticas educativas ha incidido fuertemente en la identidad del docente de arte. Se genera una "crisis" o conflictividad entre la labor artística en espacios extra universitarios -obras, producciones teatrales, dirección actoral, escenografias, producciones audiovisuales- y la actividad académica con las exigencias que la acompañan: publicaciones, congresos, normas de inscripción y de producción, entre muchas otras. Hecho que demarca la tensión entre la docencia universitaria y la producción / quehacer artístico propiamente dicho.

Por otra parte, el trabajo académico en las dos carreras de la Facultad presenta un desarrollo desigual. La carrera fundacional de Teatro posee mayor tradición respecto a la carrera de RIAA, dado que ésta es una carrera nueva, creada en 2004, que no posee aún un proyecto de investigación propio. Si bien encontramos algunos desarrollos incipientes: uno debido al interés por el uso y aplicación de las NTICs, con una mirada más procedimental/técnica de la labor audiovisual; otro vinculado a intereses con una orientación sociocultural de la investigación que alude a cuestiones de usos y consumo de TICS en vinculación a fines educativos y la creación y quehacer artístico, nucleando algunos docentes de la facultad.

A su vez, esta situación de desigual desarrollo académico de los docentes de ambas carreras, está atravesada por cuestiones que aluden a la jerarquía de los cargos y el tipo de dedicación que poseen.

Según datos extraídos de la planta docente 2011-12, los docentes ordinarios predominan en la carrera de Teatro (92%), comparativamente a la de Realización Integral en Artes Audiovisuales, en la cual los docentes concursados propios de la carrera alcanzan al 34%, pero si se contabilizan los docentes compartidos con Teatro totalizan un 55%.Esta situación puede explicarse por constituir una carrera relativamente nueva en la Facultad que data de 2004, respecto a la fundacional de Teatro, lo cual permite conjeturar en principio acerca de una mayor precariedad laboral en los docentes de RIAA. Asimismo en Teatro el 53.7% de los docentes poseen cargos con mayores dedicaciones horarias (exclusiva o semi exclusiva) en todos los escalones de la jerarquía docente

De esta manera, si visualizamos la planta docente total, hay un predominio con el 38.75 % de la función de ayudante de cátedra, mientras que un 15 % son docentes titulares.

Así, los datos relevados hasta el presente dan cuenta de cierta correspondencia con la situación laboral de los académicos a nivel nacional, ya que como se señala en varios trabajos (García, 2012; Pérez Centeno, 2012; Marquina, 2012) hay una primacía de docentes que se desempeñan con dedicaciones simples, con muy bajo porcentaje de docentes exclusivos. Al mismo tiempo que detectamos una mayor presencia de ayudantes de cátedras, muchas veces ad honorem, como parte del trayecto formativo o por prestigio social, pero que evidencia un proceso de intensificación del trabajo y diversificación de tareas, complejizando el inicio laboral en la universidad.

Respecto a la situación de género, el grupo docente masculino predomina dentro de la unidad académica estudiada, si bien la composición por sexo de la planta académica se encuentra cercana a la paridad, ya que el 45 % son docentes mujeres.

En cuanto a la trayectoria formativa de los docentes, este desigual desarrollo académico se puede vislumbrar en la formación de posgrado, donde la mayoría de los docentes de Teatro presentan un mayor nivel de formación pues han realizado especializaciones, maestrías o doctorados en el exterior. Cuestión que se manifestaba en las narrativas docentes donde expresaban que su trayecto de formación en gran parte obedeció a la política de la facultad en el marco de los años 90, en pos a una mayor legitimidad y consolidación de la actividad investigativa en arte y la adecuación con las exigencias académicas dentro del campo universitario, donde los lineamientos de las políticas universitarias, como el Pro-

grama de Incentivos, han incidido fuertemente en las trayectorias de los profesores de la facultad estudiada.

En este sentido se puede observar que los docentes del tramo inicial de la carrera académica, sobre todo de la nueva carrera de RIAA, realizan o han realizado formación de posgrado (maestrías- doctorados) y algunos ya participan en proyectos de investigación de la facultad, observándose un esfuerzo por la labor investigativa; son reglas que reconocen y aceptan para iniciar una trayectoria en la universidad.

Asimismo, cabe destacar que estas exigencias académicas que refieren a la performatividad investigativa han generado -expresado en forma reiterada por los docentes entrevistados- una tensión entre las funciones de docencia e investigación. Se constituye como una cuestión critica dentro de la institución estudiada, ya que los docentes entrevistados plantean una desarticulación / falta de aplicación entre la práctica docente y las temáticas o abordajes dentro de los proyectos de investigación.

Este hallazgo de investigación es semejante al de otros estudios; como señala Leal et al. (2012) debido a que la promoción de la investigación en nuestro país fue planteada como una exigencia que obligó a los académicos a acreditar docencia de grado a la par que la gestión, extensión e investigación. Cuestión que conllevó a una mayor diversificación del trabajo en un contexto que no proporcionó/a el apoyo económico y material necesario para el pleno desarrollo profesional.

Por todo ello esta investigación se ha interesado por conocer en un área disciplinar casi inexplorada en el campo de la educación superior en nuestro país, las condiciones que atraviesan la labor docente universitaria en su cotidianeidad y cómo responden los sujetos/docentes a las múltiples demandas en su trabajo.

De aquí la importancia otorgada desde esta investigación a las narrativas docentes acerca de representaciones, expectativas y descripciones sobre el accionar cotidiano de su labor como profesor- investigador. En palabras de Montané, A y de Serdio, A (2011):

> *"la referencia a la singularidad de una vida, percibir como el individuo organiza su experiencia de vida en una sociedad, nos aporta también los valores de esa sociedad de la que forma parte. El relato biográfico (…) nos ofrece la posibilidad de leer (interpretar) la sociedad (sus discursos, sus emergencias, sus paradojas)"* (p. 80-81)

A modo de conclusión

Cuando indagamos la temática de la construcción de la profesión académica en Argentina y el caso de la UNCPBA explorando el proceso de profesionalización en una comunidad académica del campo histórico hallamos que dichos procesos se caracterizaron por situaciones de marcada heterogeneidad, desigualdad y precariedad de condiciones, las cuales a nuestro juicio resultaban tributarias de ciertas permanencias en las modalidades de las políticas gubernamentales de ampliación y diversificación del sistema universitario iniciado en la segunda mitad del s. XX (García, 2007). Las diferencias institucionales, disciplinares, regionales, encontradas en el desarrollo de la profesión académica son manifestaciones de dicho fenómeno, de allí que la imagen de la segmentación/fragmentación ha resultado más pertinente para representar la situación de los académicos argentinos.

Las huellas del neoliberalismo perduran en la academia más allá de las intenciones transformadoras de las políticas universitarias. Tanto nuestra experiencia de investigación en el campo de la educación superior como nuestras reflexiones y análisis de la realidad actual de los sistemas universitarios en América Latina ante los desafíos de transformación para sostener una universidad inclusiva con dignas condiciones de trabajo académico, nos interpela como ciudadanos y académicos comprometidos con una universidad pública, gratuita, con calidad académica que responda a un proyecto latinoamericano con soberanía.

En tal sentido, consideramos que es necesario continuar profundizando el conocimiento complejo de la diversidad de situaciones que en Argentina originaron/an la conformación de cuerpos académicos heterogéneos y fragmentados, pero que asimismo dieron lugar a la emergencia de espacios académicos que actuaron como mediadores en la circulación internacional de las ideas, esto es, redes intelectuales, edición de revistas científicas, libros y sus editores, bibliotecas, entre otras.

De esta forma es que apostamos por continuar indagando las políticas de educación superior y los entrelazamientos entre las áreas disciplinares y sus diferentes espacios institucionales, a través de estudios "en el caso", es decir enfatizando ámbitos no circunscriptos a las universidades tradicionales, en el sentido de las más antiguas, de mayor dimensión y tradición académica. Estudios que necesariamente requieren recuperar las condiciones socio-históricas de producción de dichos procesos.

Notas

[1] Maroy, Ch. et Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Propositions théoriques et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. En *Revue Française de Pédagogie*, Nº 130. Citado en Miranda, E. et al (2007)

[2] "Nuevas configuraciones en la educación superior argentina y el campo universitario entre fines del siglo XX e inicios del XXI: políticas, actores, prácticas y territorios", aprobado por SECAT-UNCPBA y el PNI-SPU (2013-2015).

[3] García, L. (2006). *La construcción de un campo disciplinario en Argentina. El caso de la Historia en la UNCPBA (1964-1996)"*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba (inédita).

[4] Programa de Investigación: "El Campo de la Educación: lógicas de configuración y prácticas en el "nuevo" capitalismo", dirigido por Ma. Alejandra Corbalán, en el cual se articuló nuestro proyecto de investigación entre los años 2000-2008.

[5] Se trata de una nueva forma de acumulación que funciona con menor cantidad de empleados con alta calificación pues el dinamismo en la acumulación del capital ya no reside en grandes fábricas productoras de bienes tangibles sino que los sectores estratégicos son aquellos basados en la producción, distribución y comercialización de la información. Véase, entre otros autores, Morgenstern, S. y Finkel, L. (2005).

Bibliografía citada

Aboites Aguilar, H. (2008). Universidad Latinoamericana: conducción y gobierno en tiempos de encrucijada. En Araujo, S. (comp.) *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación: democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria* (pp. 42-60). Tandil: UNCPBA.

Araujo, S. (2003) *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura.* La Plata: Al Margen.

Corbalán, A. (2008). Un proyecto de universidad para América Latina. En Carapeto Ferreira, N. y Bittencourt, A. (orgs.) *Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada* (136-154). São Paulo: Cortez.

--------------- (2002). Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino. Enseñanzas para América Latina. Buenos Aires: Biblos.

Chiroleu, A. (2010). Políticas de Educación Superior en América Latina en el siglo XXI. ¿Renovación, ambigüedad o continuismo? En *Congreso 2010 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*. Toronto.

Didou Aupetit, S. (2009). De la internacionalización académica a la comercialización de los servicios educativos. En *Pensamiento Universitario* Nº 12 (pp. 9-21).

Farjardo- Gonzalez, R (S/F) La investigación en el campo de las Artes Visuales y el ámbito académico universitario.

Fernández Lamarra, N y Marquina, M (2012) "El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes" Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

García, L. (2012). "Procesos de reconfiguración en la profesión académica. Estudio en el caso de Argentina", en *Anales del VII Encuentro de Investigadores de la Red "Educación, cultura y política en América Latina*. NEES-FCH-UNCPBA, Tandil, 29 octubre al 1º noviembre (pp. 77-89).

------------ (2007). Universidad y profesión académica en América Latina. Aportes desde el caso argentino. En M. Herrera (ed.) *Encrucijadas e Indicios sobre América Latina. Educación, Cultura y Política* (pp. 153-176). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

García, L.; Di Marco, C.; Zelaya, M.: (2012) "Las políticas universitarias argentinas en el escenario global de fines del siglo XX e inicios del XXI". *VII Jornadas de Sociología de la UNLP "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"*. Mesa 34: Homo Academicus. Universidad, conocimiento, políticas y actores. La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre.

García, L.; Zelaya, M.; Di Marco, C. (2010). Las universidades regionales argentinas entre la crisis del estado social y el auge del neoliberal. Un estudio de caso: UNCPBA. En *Cuadernos de Educación: Sujetos, culturas, territorios*, Nº 8, (pp. 283-296).

Groisman y García de Fanelli (2009) "Los salarios de los docentes universitarios en la Argentina", en Romo

Beltrán, R. y Correa, N. (coord.) *Educación en América Latina. Debates y reflexiones en torno a la universidad pública*. Buenos Aires: Imago Mundi; México: Universidad de Guadalajara (169-191).

Ibarra Colado, E. (2008). Organización y gestión de la universidad: contextos y problemas. En Araujo, S. (comp.) *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación: democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria* (pp. 123-136). Tandil: UNCPBA.

Krotsch, P., Camou, A., Prati, M. (coord.) (2007) *Evaluar la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina.* Buenos Aires: Prometeo.

Lazarte Bader, M (2012) "Organización del trabajo académico desde las narrativas personales" en Políticas Educativas en América Latina: Praxis Docente y Transformación Social. IX Seminario de la RED ESTRADO. Chile

Miranda, E., Lamfri,N. et al (2007) "Nuevas regulaciones en el Estado posbienestar. Sus efectos en el trabajo académico y en la identidad de los actores". Ponencia en *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación*: democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria, Tandil: UNCPBA-FCH.

Montané, A y de Serdio, A. (2011) "Sujeto a reforma: la transformación de la identidad docente en la educación superior" en Revista de la asociación de sociología de la educación (RASE). Vol. 4, nº 1. Barcelona.: http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm. Consultado en mayo de 2011.

Morgenstern, S. y Finkel, L. (2005). La profesión docente y el conocimiento. La contradicción entre las demandas de la sociedad del conocimiento y la degradación de la profesión. En *Revista Argentina de Educación* Nº 29 (pp. 7-25).

Rodigou Nocetti y otros (2011)"Trabajar en la universidad (des)igualdades de genero por transformar". Ed. Universidad Nacional de Córdoba.

Ruiz Bueno, C. (2008). "Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias" en Revista de educación. Superior .Vol.37.Nº 146 México.

Tünnermann Bernheim, C. (s/f) "El rol del docente en la educación superior del siglo XXI. Disponible en Internet: http://ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf. Consultado el 20 de mayo de 2011.

La profesión académica en Argentina. Un análisis de la división del trabajo y del tiempo académico

Mercedes Leal. FFyL-UNT lealmer@gmail.com
María Adelaida Maidana. FACET- UNTmarmaidana@gmail.com
Melina Lazarte Bader. FFyL-UNT melinalazarte@gmail.com
Sergio Robin. FFyL-UNT sergiooscarrobi@gmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo es indagar las condiciones en que los académicos argentinos desarrollan su profesión en el marco de las políticas públicas universitarias de las últimas décadas, para ello se analiza la División del Trabajo y el Tiempo Académico como dos categorías fundamentales que convergen en una profesión caracterizada por su complejidad y que viene manifestado una serie de cambios cuyos características y efectos impactan directamente en los sujetos y las instituciones. En consecuencia, la competencia, las presiones por mayores y mejores resultados, la simultaneidad de actividades, entre otros, son nuevos actores en el escenario de las universidades argentinas que van promoviendo una reconfiguración de la profesión académica.

Palabras clave

Profesión Académica, División del Trabajo, Tiempo Académico

Introducción

En el estudio de la profesión académica, los tópicos ***Tiempo Académico*** y ***División del Trabajo-Diversificación*** ameritan ser estudiados con el fin de echar luz sobre aspectos que convergen en una profesión caracterizada por su complejidad y que en las últimas décadas ha manifestado una serie de cambios cuyos características y efectos impactan directamente en los sujetos y las instituciones. Hoy se observa que las trasformaciones estructurales como resultado de una nueva economía globalizada, que gira alrededor de la producción de conocimiento, ha promovido cambios no sólo en la fuerza de trabajo en general sino también al interior de las universidades. La competencia, las presiones por mayores y mejores resultados, la simultaneidad de actividades, la supervivencia del "más apto" según los nuevos parámetros, por nombrar algunas de las facetas de la globalización en el mercado de trabajo, de unos años a la actualidad son los nuevos "actores" en el escenario de las universidades, promoviendo la reconfiguración tanto de las instituciones como de los académicos. En este contexto de situación, los temas en los que se enmarca este trabajo, son dimensiones de análisis cuyo tratamiento nos ayudaría, a la vez, a conocer y comprender con mayor profundidad los alcances, manifestaciones y repercusiones de las nuevas políticas. En este trabajo intentaremos abordar la temática **Tiempo Académico y División del Trabajo - Diversificación** realizando un planteo recursivo, de ida y vuelta entre los aportes teóricos de distintos autores y la información obtenida a través del análisis interpretativo del trabajo empírico realizado.

Consideraciones metodológicas

Como anticipamos en la introducción, en el tratamiento de la temática se intentó realizar un planteo recursivo teoría – interpretación de la información empírica. La misma se obtuvo del análisis de 30 entrevistas realizadas a académicos argentinos utilizando el Guión de Entrevista consensuado entre los Nodos integrantes del PICT en Redes Nº 1890 *"La profesión académica en argentina: hacia la construcción de un nuevo espacio de producción de conocimiento"*[1]. Dicho guión considera distintas categorías, a saber, trayectoria académica del entrevistado, condiciones institucionales de actividades como académicos, características de la actividad académica, y por último, satisfacción por el trabajo y opinión general sobre la profesión elegida. En esta primera aproximación, la selección de la muestra de entrevistados se hizo teniendo en cuenta que representaran ambos géneros, cargos y dedicación, sistematizando la infor-

mación siguiendo un criterio de corte **Generacional y Disciplinar,** con los atributos que se detallan a continuación: **a) Generacional:** se clasificó a los académicos entrevistados en Consolidados, Intermedios y Noveles (10 académicos por cada uno de los grupos generacionales entrevistados). El cargo docente de cada corte generacional fue el siguiente: Noveles: 10 Auxiliares; Intermedios: 3 Profesores y 7 Auxiliares; Consolidados: 10 Profesores. Siendo las dedicaciones docentes de los académicos de cada generación: Noveles: 4 Simples, 3 Semi-dedicación, 1 dedicación Exclusiva. Intermedios: 2 Simples, 3 Semi-dedicación, 4 dedicación Exclusiva. Consolidados: 1 Semi-dedicación, 9 dedicación Exclusiva. b) **Disciplinar:** según pertenecieran a disciplinas Duras o Blandas. Así, la muestra incluye Noveles: 7 académicos de las ciencias blandas y 3 de las ciencias duras. Intermedios: 9 académicos de las ciencias blandas y 1 de las ciencias duras. Consolidados 6 académicos de las ciencias blandas y 4 de las duras. A partir de una la lectura profunda de las distintas entrevistas, se realizó un trabajo interpretativo y de síntesis, que posibilitó identificar en los dichos de los académicos, recurrencias, semejanzas y diferencias pertinentes al tema objeto.

Algunas precisiones conceptuales desde el marco teórico

Como herramientas teóricas consideramos necesario y de suma utilidad remitirnos a los conceptos de **capitalismo académico**, **flexibilización laboral**, **trabajo** y **tiempo**, entre otros. Entre los autores que se refieren al tema en estudio, Slaughter S. & Leslie, L.(1997) señalan en sus análisis que a partir del crecimiento de los mercados globales, las políticas nacionales de educación superior se han reorientado fundamentalmente a la investigación aplicada y a la innovación, reduciendo los subsidios directos del Estado a la universidad. Así, la universidad debe resolver su subsistencia financiera, por lo que se reconfigura en torno a una nueva función, la de adaptar sus productos a las demandas del mercado. En este punto el concepto de capitalismo académico se presentaría como un instrumento válido para entender los cambios que operan en las universidades desde hace unas décadas. Dicho concepto alude al uso que las universidades hacen de su único activo real, el capital humano de sus académicos, con el propósito de incrementar sus ingresos; tiene que ver con un conjunto de iniciativas y comportamientos económicamente motivados para asegurar la obtención de recursos externos. Las universidades, que tradicionalmente se caracterizaban por ser instituciones imbuidas de una cultura nacional y cuyos principios y límites estaban más bien claramente definidos, en la actualidad semejan nodos insertos en redes internacionales que compiten con otros en su búsqueda de recursos y de prestigio. Esta situación ha impactado directamente en las formas de desarrollar el trabajo y en cambios en el escenario con el surgimiento y la inserción de nuevos actores en la aplicación de las políticas del sector.

Al respecto, y siguiendo a Henkel, M. (2000) en sus estudios de las universidades en el Reino Unido, el contexto en el que se construye la profesión académica ha cambiado notablemente en los últimos treinta años a partir de las políticas neoliberales, caracterizadas por el doble juego de una mayor centralización y regulación. Ese cambio de poder entre el gobierno y las universidades, con políticas aceptadas por algunos y rechazadas por otros actores, ha promovido una redefinición de los roles e identidades académicas en Gran Bretaña. En el caso de las universidades europeas, el tradicional sentimiento de orgullo y prestigio parece estar siendo reemplazado por el de crisis dada la intervención de nuevos actores en el campo del conocimiento y el nuevo rol del estado y el gobierno para la planificación del sistema de educación superior, con un creciente énfasis puesto en los requerimientos y exigencias de la internacionalización y la globalización, llevando a nuevos modos de coordinación. Es en este punto que instrumentos del gobierno tales como las calificaciones y ranking de universidades, que solían ser vías de comunicación académica, se suman al contexto. A partir de un discurso internacional que postula reformas necesarias en el campo universitario, son éstos algunos de los medios utilizados para de-construir los tradicionales sistemas nacionales de instituciones anteriormente interrelacionadas y cooperativas y transformarlas en una suerte de espacio de competencia en el que el éxito depende de la habilidad para obtener fondos y recursos. Ahora bien, aunque el contexto antes descripto respecto de las universidades europeas y norteamericanas no parece presentarse con igual intensidad en la universidad argentina, sí se advierten en nuestras instituciones manifestaciones cada vez más marcadas de los cambios aludidos anteriormente.

A nivel institucional, esto último se refleja en un aumento y diversificación de roles, actividades y responsabilidades, en las transformaciones en sus formas de organización, generadas en gran medida por las demandas de las políticas educativas a través de mecanismos de evaluación y regulación, lo cual

obedece a nuevas reglas del juego impuestas desde las nuevas lógicas de la sociedad global. El conocimiento, materia prima de trabajo en dicha sociedad, ha adquirido un papel central en este entorno.

Lo implícito en los conceptos referidos brevemente con anterioridad, combinado con las necesidades propias de las diversas disciplinas y dinámicas del campo académico y del científico, impacta incluso en las **condiciones de producción intelectual** de los académicos. Este concepto al que recurre Pérez Mora, R. (2011), refiere a que dichas condiciones no existen únicamente como estructuras que se imponen en los sujetos, sino que también los sujetos en su actuar cotidiano construyen significados y externalizan, a partir de sus propias prácticas, formas de respuesta, ya sea de asimilación, adaptación y/o resistencia. Estas prácticas, a su vez, los convierten en co-constructores de dichas condiciones. Es por esto que el autor las define desde la noción de estructuras-estructurantes (utilizado por sociólogos), en el sentido de concebir la realidad construida en un proceso en el que interactúan lo macro y lo micro, el actor y el sistema. En ese interjuego entre lo macro y lo micro, el actor y el sistema, el sistema y los recursos de capital, el trabajo académico, capital humano de la universidad, es maximizado como tal, reduciendo sus costos y aumentando sus beneficios sobre el proceso productivo en el cual se sustenta cada universidad.

Para aproximar una mirada a la división del trabajo y al tiempo académico desde las disciplinas, nos parece apropiada la observación de Clark B. (1991), al referirse al trabajo en las universidades y a la profesión académica como "profesión fragmentada". Este autor señala que la división del trabajo debe entenderse como una definición y una delegación de tareas, que coloca a las personas en puestos especiales y les asigna responsabilidades específicas. Las actividades académicas se dividen y se agrupan de dos maneras: por disciplinas y por establecimientos. Frente al establecimiento como una agrupación comprensiva de grupos de conocimiento, la disciplina se constituye como una forma especializada de organización por campo de conocimiento, que trasciende los establecimientos y moldea el conjunto de los aspectos organizacionales de la educación superior. Es este el escenario donde el académico realiza múltiples actividades en el desarrollo de su carrera. Un elemento constitutivo de la carrera académica es precisamente, ***la dimensión del tiempo***, en tanto que éste traspasa su estructura, sus requisitos y contenidos: ingreso, promoción y definitividad; trayectoria escolar; antigüedad laboral; experiencia y reconocimiento profesional; obra producida; formación de nuevas generaciones; edades necesarias y posibles tanto para obtener becas y reconocimientos como para ocupar ciertos puestos. Entonces, todo "está hecho" de tiempo. Sin embargo, y siguiendo a García Salord, S. (2010), poco se sabe todavía acerca de los ritmos y contenidos de los "tiempos académicos" y, menos aún, sobre la lógica que los rige. El tiempo parece ser, entonces, una especie de entretejido invisible que todo lo atraviesa y a la vez todo lo contiene y cuya administración, efectos y derivaciones pueden ser *leídos* en las conductas, actividades y vivencias de los sujetos. En este sentido, los testimonios de los académicos que presentaremos en el desarrollo del documento intentarán dar cuenta y aportar alguna información respecto de sus facetas.

De la teoría a la empiria: El Tiempo Académico en los Testimonios

Analizando los conceptos anteriores a la luz de las entrevistas estudiadas, observamos que algunos profesores se refieren de manera explícita a los temas nombrados, por ejemplo, la_**flexibilización laboral y las asignaciones presupuestarias y de recursos** (humanos y materiales) en algunas de las universidades argentinas.

En el caso de **profesores noveles** leemos: *"hay pocos cargos en la facultad y conseguirlos es complicado"* (UNGS3AUNOVABA), *"entrar a la universidad, es complicado, cargos no hay, la verdad no hay… como no hay carrera docente no tenés el cargo alcanzado. . .podés tener un millón de publicaciones, ser doctora, paralelamente tu carrera de investigadora ser muy buena pero no vas a salir de donde estas por el cargo docente" (*UNT10NOMUDA).

Esta percepción es también expresada por **profesores de generación intermedia**: *"…era un departamento lleno de profesores muy viejos, sin concursos, sin que nadie pudiese ascender…por más que seas genial, que seas el mejor no vas a pasar de empleado público dentro de este sistema"* (UNTREF1AUINBB), *"hay un disociación entre lo que se le exige y lo que realmente puede hacer en función de lo que se le paga"* (UNT5AUINVABA).

Las percepciones anteriores contrastan en algún aspecto con las de los profesores de la **generación de consolidados:** "*gano poco, pero no lo veo como obstáculo"* (UNT3AUCONVABA), "*los sueldos docentes están bien. Si vos no tenés presión laboral, si no tenés presión de cumplimiento de horarios, lo hacés por una responsabilidad, disponés de un receso en enero, no le tenés que pedir permiso a nadie pa-*

ra salir de vacaciones, tenés cobertura social, protección gremial, estás en blanco y cobras bien." (UNT9PROCONMUDA).

Del análisis de los testimonios anteriores se podría señalar que aspectos tales como la flexibilización laboral, las asignaciones presupuestarias y la escasez de recursos son recurrentes en las tres generaciones de académicos encuestados. Ahora bien, el aspecto salarial es manifestado de forma expresa y como un aspecto negativo de la profesión, tanto por académicos noveles como intermedios, mientras que en el caso de los profesores de generación de consolidados, sólo tres de ellos lo mencionan, dos destacando su insuficiencia. La omisión del aspecto salarial por parte de este último grupo de académicos tal vez se podría interpretar como un plano de su actividad que no consideran amerite algún comentario.

El Tiempo Académico y la Diversificación de Tareas

En este punto del análisis, creemos necesario relacionar el concepto de tiempo con los modos de organización del trabajo. Al respecto, Oliveira, D. (2003) señala que éste último es un concepto económico y remite a cómo están divididos las actividades y el tiempo, a la redistribución de las tareas y competencias, a las relaciones de jerarquía que reflejan relaciones de poder, entre otras características inherentes al modo en el que el trabajo está organizado. Así, el trabajo académico, más allá de la práctica docente, implica una serie de aspectos más amplios: el tipo de inserción laboral, las relaciones sociales que se establecen con los estudiantes, con los colegas y las autoridades, las reuniones de planificación institucional, la participación de la vida política de la institución, el trabajo dentro de las cátedras, trámites administrativos, el servicio a terceros, el sistema retributivo, la reformulación de programas de estudios, la posibilidad de hacer investigación, indagación bibliográfica, actividades de posgrado, cursado de maestrías y doctorados, producción de materiales teóricos, etc..

El anterior listado adquiere su real magnitud si se tiene en cuenta que las actividades descriptas constituyen la forma particular en que cada académico organiza su trabajo. En consecuencia, el tiempo es un aspecto clave en el desarrollo profesional del académico y en la articulación del perfil profesional docente-investigador-gestor que hoy exige la universidad como ámbito laboral. Estos tres espacios no están aislados entre sí, mantienen relaciones distintas, cambiantes y un tanto asimétricas, pero sobre todo compiten por el tiempo de un mismo sujeto, que es siempre uno solo y sin embargo se espera que sea todos a la misma vez. A partir de los aportes de Hargreaves, A. (1992) se puede advertir que el tiempo es construido, interpretado y administrado por los académicos; los profesores bien pueden estirar o encoger el tiempo a la vez de considerar las obligaciones temporales como algo fijo e inmutable. El orden económico y su relación con el tiempo modificaron incluso la vida cotidiana, debido a la centralización del tiempo de trabajo en la estructura social, obligando a adaptar la vida personal en función de la organización temporal del mundo laboral.

En las entrevistas estudiadas, se observa claramente en los tres grupos generacionales que la diversificación de tareas ha llevado a los académicos a **modificar la vida cotidiana en función del tiempo de trabajo.** Así, expresan: *"la vida familiar es un tema, al no tener un horario o lugar especifico de trabajo, yo trabajo mucho en mi casa, o en el archivo, o haciendo entrevistas, digamos no es un horario que va de 8 a 4, entonces me generó un par de inconvenientes los primeros 2 o 3 años para tratar de acomodarme, ¿cómo hago?, ¿qué priorizo?"* (UNGS1AUNOVABB), *"nosotros no tenemos horario de cierre, es una tarea que tiene un espacio difuso, el intelectual no tiene un límite claro, es muy difícil dividir el espacio privado, del espacio público"* (UNT5AUINVABA), *"hay que estar muchas horas acá y trabajar mucho tiempo y llevarse trabajo a la casa. De esa parte no hablamos pero hay que llevarse mucho trabajo a casa y trabajar a contra turno, el tiempo no alcanza"* (UNTREF13PROCONDB). A partir de estos testimonios se puede advertir cómo el tiempo académico y el tiempo privado- doméstico se permean. El tiempo académico atraviesa invisiblemente el espacio doméstico para responder a la norma, coloniza el tiempo y el espacio de ese sujeto, ahora académico.

El tiempo como organizador de la actividad laboral

Con respecto al tiempo como organizador de la actividad laboral, se puede observar que los académicos entrevistados le conceden un valor primordial. En tal sentido, la organización del tiempo es asumida como una variable fundamental que adquiere criterio productivo para la efectivización de las múltiples tareas que cada función demanda. Es así que estos académicos principalmente señalan una sistematicidad en la planificación de las tareas asociadas a la docencia: arman su cronograma de trabajo en

función del calendario establecido por la facultad, conforman comisiones de trabajo de acuerdo a la matrícula estudiantil y a la disposición de espacios, seleccionan bibliografía y confeccionan los dossier de la materia y las planillas de asistencia, acuerdan horarios de consulta, crean espacios virtuales (ecaths-blogs-aulas virtuales) para complementar el trabajo presencial, etc. Al respecto, profesores de la **generación de consolidados** expresan:

> *"a comienzo de año agarro el cronograma de la facultad, los horarios de clase, tomo las fechas de feriado y marco los feriados en el cronograma, distribuyo a todo lo largo del año: que día va tal tema, qué día tal otro, eso lo tengo hecho cada año, para poder llegar a dar todo…si uno se deja estar ya se han terminado las clases y no hemos podido dar estos temas." (UNT8PROCONVABA), "Somos 8, tenemos una matrícula de 600. Nos dividimos las clases teóricas, seguimos atendiendo prácticos de laboratorio. Es bastante tiempo. Hemos logrado, armar comisiones chicas. Es muy demandante, se te triplica el número de comisiones para que vos puedas manejar, un práctico de química no se puede hacer con más de veinte alumnos, no hay material, no hay mesada, no se puede. Entonces, te obliga a dividir en muchas comisiones, mañana y tarde."* (UNT9PROCUNMUDA)

Para estos académicos, el **tiempo de la docencia parece ser el más organizado** en tanto a horarios por cumplir, mostrando la carga real del trabajo por dedicación y que además involucra a "otros": grupos, comisiones y espacios físicos. Por ello y ante esos "otros, el tiempo es también objeto de complejas negociaciones entre docentes, no-docentes, estudiantes y autoridades, por la distribución y uso de las instalaciones de recursos y medios, generalmente escasos. Todos estos factores y actores finalmente se entrelazan y son interdependientes: la organización del trabajo docente con la organización universitaria, aspectos fundamentales para comprender la relación que se establece entre el trabajo docente y el tiempo laboral: *"Mi eje profesional es la docencia, me encanta la investigación, pero mi tiempo fuerte es la docencia"* (UNT9PROCONMUDA),*"en el primer cuatrimestre te demanda más la docencia y en el segundo uno se puede dedicar más a cosas de investigación"* (UNT10AUNOMUDA), *"dedico muchas horas a preparar clases y dedico muchas horas a producir lo que puedo"* (UNT13PROINVABB).

Este plano de interpretación de administración del tiempo podría enriquecerse aportando la información obtenida del análisis de las **variables de cargo y de dedicación** respecto de la función de docencia. Dichas variables parecerían no establecer diferencias marcadas en la cotidianeidad laboral de las cátedras, en cuanto a lo que remite a la tarea académica en sí. Los auxiliares, por ejemplo, y cualquiera sea su dedicación horaria, perciben que asumen igual o más cantidad y variedad de tareas respecto a los profesores. Así, la división real del trabajo docente estaría dada por la separación de comisiones de *trabajos prácticos*, a cargo de auxiliares y/o profesores y de las *clases teóricas* asumidas únicamente por el profesor.

Sin embargo, aparentemente es el cargo docente el que opera en el plano de la **toma de decisiones y de la responsabilidad:** *"yo no tengo tareas menores en el sentido de que el titular hace una tarea importante y el adjunto cumple con revisar cosas, tenemos una amplia libertad y un feed back muy abierto, en este momento ella está tomando los parciales pero hasta el año pasado yo podía tomar los parciales podía y corregir los trabajos, asesorar por correo electrónico a los alumnos, dictar clases, pero también tengo esas tareas que las puede hacer un titular".* (UNTREF6PROINMUBA), *"no se exige la carga horaria, es decir, la firma. O sea que básicamente un semi, un simple o un full, trabajan lo mismo, hace lo que tiene que hacer y cobra más o menos. No tiene nada que ver. Incluso un full puede hacer menos que un semi*." (UNT11AUNOVABB).

El Tiempo Académico y los Dispositivos de Control de la Productividad

Ahora bien, si nos remitimos a las políticas científicas llevadas adelante por las UUNN y el caso puntual de los dispositivos de control de productividad, se puede observar que dichos dispositivos guardan una estructura temporal "objetiva", "externa", "técnico- racional", al decir de Hargreaves, a los que los profesionales deben acreditar su producción en docencia, investigación, transferencia y en gestión, acorde a plazos y períodos de tiempo establecidos desde la administración. Es así que el tiempo ha llegado a proporcionar el criterio de valoración por excelencia sobre la productividad y sus resultados; el tiempo de trabajo se arraiga como un dispositivo regulador del resto de los tiempos sociales reclamando

del académico mayor disponibilidad, en otras palabras, una reconfiguración del tiempo subjetivo- tiempo vivido, individual y que se enraíza en los mundos privados- en aras de reforzar la dedicación al desarrollo profesional en el contexto de una lógica competitiva.

En este sentido, los ***profesores de generación intermedia*** dicen:

> *"el incentivo me suena a zanahoria delante del burro, un modelo propio del neoliberalismo. Tiene el básico, si usted se capacita tiene un poquito más, si usted y sus alumnos aprueban tienen un poquito más, si usted investiga tiene un poco más, ¿qué, es un premio?, premio al trabajo individual."* (UNT7AUINVABA), *"hoy están obligando a publicar en Singapur, lo único que tiene valor son las publicaciones internacionales con referato, si una publicación local la leen 500 productores vale menos que una publicación con referato que leen 200 personas en Malasia"* (UNCA3PROINDB), *"para estar en carrera: 4 trabajos en revistas indexadas, y por ahí no te evalúan la calidad del trabajo sino si está publicado en una super revista, pero si publicas en 2 o 3 te va a valer más… la exigencia real es que publiques en revistas extrajeras, en ingles"*(UNT10AUNOMUDA).

Ya en su estudio para interpretar el uso del tiempo, Hargreaves, A. (1992) postula el **tiempo socio-político** como una dimensión que manifiesta cómo conceptos particulares sobre el tiempo llegan a ser administrativamente dominantes y se presentan como elementos centrales para el control administrativo del trabajo del profesor. Existirían también dos aspectos complementarios en esta dimensión del tiempo: la separación y la colonización. El concepto de separación alude a la separación del interés, la responsabilidad y la perspectiva establecida entre el administrador y el profesor. El tiempo transcurrido en el aula es un tiempo distinto al de quien está fuera, y por ende, más alejado, de ese ámbito. A la hora de responder lo que marca la agenda y en función de los plazos de entrega, el tiempo académico experimenta la colonización aludida, proceso por el cual los administradores conquistan y de allí que *colonice*n, el tiempo de los profesores para sus propios propósitos. El tiempo de permanencia está siendo cada vez más cooptado para cuestiones administrativas, hay una mayor preocupación por la productividad y el control del tiempo de los trabajadores. Se podría agregar a lo anterior los programas de estímulo donde se premia a la investigación y al prestigio personal de modo que no es casual que se provoque el trabajo individual y aislado. El prestigio académico se fundamenta entonces, en la excelencia científica o de saber y ésta se refleja en la demostración de ciertas competencias a través de la calidad de las instituciones donde se ha formado, el tipo de carrera profesional y experiencias profesionales que exhibe, las distinciones académicas recibidas, el juicio de los pares, expresado por las instituciones a través de cartas de recomendación, la producción científica y su calidad, las características de la producción escrita y de los medios de publicación.

Ahora bien, son precisamente los académicos de las ciencias duras quienes enfatizan las dificultades de cumplimentar las demandas al momento de legitimar su producción. En tal sentido, los testimonios expresan la exigencia explicita en acreditar: publicaciones internacionales, esto es, artículos originales, escritos en inglés y en revistas indexadas; participación de eventos científicos reconocidos por la comunidad académica, dirigir o participar en proyectos/programas de investigación con financiación de organismos reconocidos, todo ello con el aval de pertenecer a institutos de investigación científicos

Producir conocimiento bajo estas pautas de exigencias, confiere reconocimiento entre los pares académicos, incrementa los méritos individuales y efectivamente redunda en la obtención de *prestigio*, condición simbólica del trabajo, principio de satisfacción.

Estas fuertes demandas de producción y resultados cuantificables que conllevan considerables cuotas de tiempo y trabajo, encuentran miradas críticas que las tres generaciones de académicos expresan claramente en las entrevistas, a la vez que muestran que conocen (las reglas de juego antes nombradas) y aceptan los controles a los que están sujetos, si de permanecer en el sistema se trata. Algunos académicos manifiestan: *"la formas de cuantificar la producción, produce una cosa muy competitiva entre gente joven de la misma edad que está pisoteándose la cabeza para tener más publicaciones, se está instalando cada vez más, porque la veo cuando doy clases, esa lógica que ya tienen los estudiantes de grado, que yo no tenía, porque no existía todo esto"* (UNGS3AUNOVABA), *"a la gente hay que pagarle y dejarla con más libertad para que haga lo que piensa y tenga tiempos más largos para presentar informes y decir lo que está haciendo. Muchas críticas al Programa de Incentivos (creo) que marca*

*mucho el tema de que se incentiva la investigación y se paga casi por administración la docencia" (*UNTREF8PROCONVABA).

Aun proviniendo de tradiciones académicas distintas, advertimos numerosos puntos de encuentro entre los académicos de ambos grupos de ciencia. Esto puede observarse al momento del reconocimiento de la multiplicidad requerimientos provenientes de los programas de estímulo a la investigación y de otros mecanismos de política, asi como en la percepción del tiempo académico, como inasible, producto de los indefinidos límites entre el "tiempo estatutario" y el "tiempo real". Sin distinción del campo disciplinar de pertenencia manifiestan: *"se demanda es gestión, investigación y transferencia por la acreditación de carreras, y se realiza investigación porque hay que estar categorizado" (*UNCA3PROINDB), *"Todo vence, y todo es con muy poco plazo y en el mismo momento del año. Nos pasamos todo el año cumpliendo un cronograma demasiado estricto*" (UNTREF13PROCONMUDB).

Se podría señalar en este punto y tal como destacamos al referirnos a la flexibilización laboral y a las asignaciones de recursos, que en esta lógica productivista el académico también encuentra delimitada su libertad de investigación, ya que para obtener recursos depende de la adecuación de sus proyectos a parámetros de "pertinencia" impuestos en los mecanismos de evaluación. Pertinencia que puede ser entendida, en su sentido reducido, como la capacidad de dar respuestas a ciertas demandas del sistema dentro de un esquema "respuesta adecuación". De modo que los "intelectuales académicos" ven constreñidas sus condiciones de producción intelectual por mecanismos de regulación y control cada vez más rigurosos.

Tiempo Académico, Condiciones Materiales y Simbólicas de Trabajo

Como expresamos anteriormente, la ejecución de las reformas de las últimas décadas se dio en un contexto caracterizado en general por precarias condiciones de trabajo. Los recortes presupuestarios, las nuevas lógicas dominantes en la economía, la flexibilización de los contratos de trabajo y en el otro extremo, la ausencia de ellos (incluyamos en este ítem la gran cantidad de docentes ad-honorem) son algunas de las características que parecieran exhibir algunas universidades en Argentina. No cabe duda que las instituciones debieran ofrecer un conjunto de condiciones para el desarrollo pleno del trabajo académico, disponiendo las herramientas y recursos pedagógicos necesarios para que profesores y estudiantes realicen sus actividades así como de las condiciones relativas al ambiente de trabajo. Sin embargo, ante las múltiples demandas planteadas, y a menudo con un alto costo personal, los académicos se vieron en los últimos veinte años enfrentando condiciones materiales poco favorables para responder las exigencias de manera satisfactoria. Infraestructuras en muchos casos precarias, mal planificadas, con carencia de aulas, de insumos para laboratorios, de tecnología, etc., suelen ser el escenario en el que desarrollan sus actividades los académicos argentinos. A través de la lectura de las percepciones de los académicos respecto de las condiciones materiales de trabajo se podría apreciar que dichas condiciones resienten la tarea docente y que incluso las disciplinas se ven afectadas en su desarrollo. De igual manera, los testimonios dejan entrever al mismo tiempo que el sentido de carencia excede lo material, los académicos son conscientes de que la universidad no provee la infraestructura, los instrumentos, los libros, el salario, todo aquello que necesitan para su labor. Por su parte y en claro contraste con esta apreciación de los profesores, la administración de las unidades académicas y de la universidad en general, parecen operan invisibilizando las carencias, como si no responder a los requerimientos diera como resultado su sola inexistencia.

Esta situación tarde o temprano genera que las demandas presentadas al profesor, que muchas veces no puede cumplir, ya sea por no tener los medios, las condiciones de trabajo básicas, ni quienes den oídos a sus necesidades, finalmente revelen la **emergencia de la auto-intensificación labora**l.

La auto-intensificación con sus aspectos negativos, se pondrá de manifiesto a través de rasgos particulares: frustración, fatiga y desazón de los académicos ante la imposibilidad de responder satisfactoriamente a todas las demandas. Es por esto que, según nuestro criterio, aludir al tema condiciones de trabajo, implicaría no sólo analizarlo en torno a lo material sino también al amplio escenario donde a la vez convergen planos simbólicos que remiten a dimensiones sociales, personales y físicas que hacen a la real situación de trabajo de los docentes: el escenario de la profesión.

Los testimonios que presentamos en este punto describen de manera gráfica, con emociones que bien pueden ser de enojo, de pesadumbre o resignación, las condiciones de trabajo de estos académicos: *"Los materiales son viejos, tenemos dos chicos por microscopio, la lupa está deplorable, sabemos que no nos van a comprar material nuevo. Falta un foco, lo hemos pedido por nota, no tenemos telé-*

fono que no sea interno. No me voy a ir a comprar el fluorescente, el enchufe, yo no tengo computadora, la facultad no te da nada" (UNT10AUNOMUDA), "N*o tenemos espacio, dentro del espacio físico en el que estoy comparto el laboratorio con otros grupos"* (UNGS2AUNOMUDA), *"En el laboratorio de la docencia: hemos trabajo sin agua, trayendo una manguera de afuera, dos años enteros nos quedamos sin gas ¡un laboratorio sin mechero! "Bueno, no importa, traigamos el calentador eléctrico, después un mecherito de alcohol". Siempre hemos solucionado. No hemos detenido prácticos por falta de recursos"* (UNT9PROCONMUDA).

Un rasgo saliente en los testimonios de ambas áreas disciplinares es que concuerdan en las condiciones materiales insuficientes, en tanto a provisión de recursos e insumos. Otra característica que comparten es la percepción que tienen acerca de que de que las demandas a las que están sometidos fomentan el individualismo y la competencia, en detrimento de la colegialidad y de los lazos cooperativos del trabajo. Ahora bien, habría que preguntarse si antes la investigación u otras actividades fueron colectivas y ahora efectivamente dejarlo de serlo. En realidad, según afirma Mendiola (2011), las experiencias de trabajo colectivo no son la norma, sino más bien experiencias de corta duración, algunas sin duda por los productos logrados. En todo caso habría que buscar las razones de la pérdida del colectivismo en otro lado. Los testimonios sobre las dificultades cotidianas que enfrentan y resuelven a su manera los académicos de las tres generaciones y de las dos comunidades disciplinares estudiadas, nos conducen a intentar alguna interpretación que explique cómo estos sujetos se las ingenian para desarrollar estrategias que les permitan llevar, "al mismo tiempo y en sus manos", más de lo que material y simbólicamente pueden. Y hacerlo de un modo exitoso. Tal vez se podría asociar esta instancia a tres cuestiones. Por un lado, al deber ser de la función docente, prescripta y enmarcada ya en los fines de las instituciones de educación superior. Por otro, a la naturaleza del trabajo docente que conlleva a los profesores a involucrarse afectivamente con su labor- la docencia presenta grados elevados de satisfacción respecto de la labor. Por último, el discurso asentado sobre la autonomía de la profesión. En este sentido, lo que puede parecer a simple vista una actividad altruista de excelencia con grados elevados de autonomía, va acompañada de los riesgos implícitos de adaptación o aceptación de esta "realidad", de allí que la intensificación finalmente sea reforzada por los mismos académicos y confundida con profesionalismo.

Algunas Conclusiones

En este trabajo, hemos pretendido abordar los tópicos: Tiempo Académico y División del trabajo, indagando algunas de las condiciones en que los académicos argentinos llevan adelante sus prácticas laborales en el marco de las políticas públicas universitarias de las últimas décadas. A modo de cierre, a partir de lo desarrollado podemos destacar algunas cuestiones que han manifestado con recurrencia los docentes investigadores entrevistados, así, podemos advertir que: -El tiempo de trabajo se arraiga como un dispositivo regulador del resto de los tiempos sociales reclamando del académico mayor disponibilidad, en aras de reforzar la dedicación al desarrollo profesional en el contexto de una lógica competitiva y en la consecución de actividades que otorguen prestigio.

-La auto-intensificación se manifiesta a través de testimonios que remiten a sentimientos de frustración, fatiga y desazón de los académicos, más allá del grupo generacional o disciplinar, ante la imposibilidad de responder satisfactoriamente a todas las demandas.

-Los académicos entrevistados expresan una estrecha identificación con la función de docencia. Las variables de cargo y de dedicación parecerían no establecer diferencias marcadas en lo que remite a la tarea académica en sí.

-Las políticas han promovido nuevas condiciones de producción académica caracterizadas por la sobrevaloración de las actividades de investigación respecto de las actividades de docencia.

-El carácter marcadamente cuantitativo es recurrente en los distintos testimonios: cantidad de publicaciones, congresos, subsidios, becas, etc.; conducen a los académicos a rendir cuentas, validando en hechos cuantificables sus producciones. Estas pautas de evaluación de la investigación revelan el signo de control que manifiesta la política universitaria.

-La burocratización y pauperización de la actividad académica ha ganado terreno en el campo universitario.

-Por último, las condiciones para el desarrollo académico se tornan elitistas, su correlato, el acceso de unos pocos a mucho, supone la diferenciación de muchos en diversos grados: la *excelencia* se ha instituido como un principio generador de diferencias.

Notas

[1] Proyecto en Red compartido por equipos de investigación de cuatro universidades argentinas: UNT (Mercedes Leal); UN de Catamarca (José Yuni); UNTREF (Norberto Fernández Lamarra) y está coordinado por Mónica Marquina de la UNGS.

Bibliografía

Finkelstein, M. (2010) Diversification in the Academic Workforce: the case of the US and Implications for Europe. *European Review, Vol.18.Supplement n°1*, S141 S156.

García Salord, S.(2010) El curriculum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (*RIES*), México

Hargreaves A. (1992) El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación nº 298.*

Henkel, M. (2000) *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London & Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.

Pérez Mora, R. & Monfredini, I. (comps.)(2011) *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual*. México. Red de Estudios Sobre Instituciones Educativas Resiedu

Slaughter, S. & Leslie L. (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies & Entrepreneurial Universities.* Baltimore. The John Hopkins University Press.

O trabalho de professores pesquisadores brasileiros na graduação

Profa. Dra. Ivanise Monfredini – UNIMEP/SP – imonfred@unimep.br

Resumo

Nesse trabalho discute-se a condição em que se realiza o trabalho de ensino e pesquisa, focalizando-os à partir da graduação. Em tese, o trabalho exercido no ensino superior supõe uma relação constante com a produção de conhecimentos e sua divulgação, pela docência e extensão. O tema é tratado a partir das determinações rentistas que caracterizam o ensino superior brasileiro e que determinam condições de trabalho que dificultam a realização da pesquisa e do ensino.

O texto se estrutura a partir das informações obtidas por meio de entrevistas com professores, pesquisadores e coordenadores de cursos de graduação, além de levantamento feito no diretório de grupos de pesquisa do CNPQ.

Inicialmente apresentamos os conceitos de cultura acadêmica e rentista que fundamentam as reflexões. Em seguida problematizamos o tema a partir dos indicadores de participação de instituições de ensino superior privadas como instituições sedes de grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPQ. O artigo se desdobra na discussão da condição de trabalho de professores pesquisadores, que associada à flexibilização curricular, são fundamentais para a realização da rentabilidade.

Palavras chaves

Trabalho de professores pesquisadores, ensino superior, grupos de pesquisa.

Introdução

Esse artigo se estrutura a partir de depoimentos de dezenove professores e coordenadores que atuam em cursos de graduação. Esses depoimentos foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas durante a realização de duas pesquisas diferentes[1], com objetivos diferentes: o de obter informações sobres as licenciaturas no estado de São Paulo e o de obter informações sobre os efeitos das avaliações produtivistas no trabalho de professores pesquisadores. Apesar dos diferentes objetivos, os depoimentos apresentaram em comum informações sobre as condições de trabalho, ensino e pesquisa nas instituições de ensino superior e a indicação quanto às sérias dificuldades para sua realização, especialmente, no Brasil, nas particulares. É a partir desse ponto comum que se estrutura esse texto.

Nas pesquisas acima citadas os depoimentos nos remetem às representações atribuídas pelos sujeitos à instituição na qual atuam e ao trabalho que nela realizam.

Cada depoimento, pela sua riqueza, poderia sugerir um leque de possibilidades de análise. Para esse texto privilegiamos a insatisfação dos professores pesquisadores com fato de terem que se submeter às demandas da organização, que muitas vezes se estabelecem dificultando a formação dos alunos no ensino superior. Os depoimentos sugerem que há um ideal de formação profissional que tem sido negado pelas determinações rentistas.

> A gente tem que se enquadrar a .. até a uma orientação do próprio MEC, que dizem: - olha vocês podem passar de 3000 horas, pode manter o curso, mas aí tem que ir para quatro anos. Se nós fizéssemos em quatro anos, dentro do mercado, nós perderíamos porque o aluno ele, também ele quer fazer o curso dele rápido. [...]
>
> Faz diferença?
>
> Faz. Eu que sou formado também em quatro anos, faz muita diferença, principalmente nessa questão do estágio. (Coordenador de licenciatura Faculdade Privada/confessional Interior de São Paulo).

Em tese, o trabalho exercido no ensino superior supõe uma relação constante com a produção de conhecimentos e sua divulgação, principalmente pelo exercício da docência e da extensão.

Nesse texto nos interessa focalizar a relação entre ensino, pesquisa e formação a partir da atuação

do professor pesquisador, na graduação.

Os dezenove professores pesquisadores em cujos depoimentos nos baseamos atuam na graduação. Dezoito estão em cursos de licenciaturas. Um professor lecionava em vários cursos de graduação ministrando disciplinas da área de humanidades e participava de grupo de pesquisa cadastrado pela instituição, no CNPQ. Apenas um professor tinha vínculo com universidade pública localizada no Mato Grosso. Dezoito em faculdades, universidades e centros universitários privados localizados no estado de São Paulo.

Dezesseis eram coordenadores de cursos de licenciaturas sendo que dois deles atuavam também na Pós-graduação *stricto senso* nas respectivas universidades privadas, uma delas confessional. Três dos entrevistados eram professores.

Nos referimos a esses entrevistados, pois seus depoimentos trazem uma amplitude de informações sobre as condições de trabalho e de pesquisa nas instituições em que atuam. Nesse artigo citamos trechos dos depoimentos de cinco entrevistados por evidenciarem conteúdos que foram recorrentes no conjunto dos depoimentos.

Tomando como base o curto período de institucionalização do ensino superior no Brasil, sinteticamente podemos nos referir a uma cultura acadêmica que tem sido substituída por uma cultura do rendimento.

O ensino superior no Brasil nasce com objetivos profissionalizantes e num tempo relativamente recente (século XIX), se comparado às Universidades Europeias. Marilena Chauí (1999) refere-se à universidade funcional que no Brasil se configurou com objetivos de formação profissional. A formação universitária tinha o objetivo de formar a elite letrada e dirigente, que desfrutava desse espaço de "cultura elevada" a partir do que, pensavam os problemas nacionais. A formação universitária propiciaria ao aluno o contato com a ciência, a tecnologia, a filosofia e a arte, os movimentos estudantis, a prestação de serviços comunitários, introduzindo o jovem da elite de forma mais aprofundada na cultura produzida ao longo da história, nos problemas do seu tempo e nas ações, políticas, científicas e culturais demandadas por esses problemas, ainda que dentro do limite apontado.

A referência a essa significação social da universidade resultou, durante muito tempo, na ideia de que a formação universitária pressupõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Destaque-se que este ideal sobrevive, com raras exceções, como simulacro, tendo em vista as políticas que, no Brasil, vêm sendo implementadas há pelo menos 40 anos, desde a reforma universitária de 1968. Desde então, a expansão da educação superior brasileira pelo capital privado tem sido estimulada por políticas de Estado que alteram profundamente a cultura acadêmica.

Sob a lógica do capital rentista (Chesnais 1996) que caracteriza a economia mundializada, o investimento no setor de serviços amplia a possibilidade de exploração da força de trabalho por meio de baixos salários e da precarização das condições de trabalho. É o que ocorre também no setor dos serviços educacionais, especialmente em cursos, como as licenciaturas em que há redução de matrículas.

A rentabilidade como valor que lentamente se institui como cultura, medeia as diversas práticas educacionais: as propostas curriculares, a avaliação, as práticas de ensino e a organização dos tempos e espaços. É o que ocorre quando a ideia de sustentabilidade financeira justifica a flexibilização curricular. Um exemplo é o que chamaremos aqui de compartilhamento de grades curriculares de cursos diferentes, como é o caso das licenciaturas de história e geografia de uma faculdade privada localizada na cidade de São Paulo. Apesar de se tratar de cursos com características diferentes, conforme o depoimento do Coordenador de história/geografia, ocorre o compartilhamento de disciplinas pelos alunos dos dois cursos, uma vez que o número de matrículas em cada um deles não atinge o mínimo exigido pela instituição:

> O curso [de história] apesar de ser uma licenciatura, grande parte das disciplinas tem caráter de bacharelado, ou seja, só cumprimos a carga mínima do MEC de disciplinas pedagógicas.
>
> […] O curso de geografia tem 35 alunos. Existem somente duas turmas juntando os alunos de história e geografia. Nos dois primeiros semestres são compartilhadas a mesma grade curricular. A geografia tem mais uma coisa de licenciatura.

Outro exemplo de como pode se realizar a chamada flexibilização curricular, encontramos em uma Universidade privada. Por meio das unidades curriculares, aparentemente eliminaram o problema da manutenção de turmas pequenas. Conforme a coordenadora da licenciatura em biologia:

> Na U... os cursos na licenciatura não são isolados [...] tem uma integração curricular e de projeto, de metodologia e tal. Então, hoje, junto com a licenciatura em ciências biológicas, nós temos a licenciatura em história, letras, matemática, educação física, e a pedagogia. Até 2000 os cursos eram isolados. [...]primeiramente que a área de licenciatura já começou apresentar uma queda naquela época. [...] E ai nós pensamos: precisa fazer alguma coisa para tornar o curso viável, do ponto de vista de sustentabilidade. [...] Então nós pegamos aquilo que era comum para qualquer professor, independente da área que ele escolheu e a gente agregou isso formando o que a gente chamou de eixo comum. Então disciplinas pedagógicas, da área de humanidades, elas são cursadas juntas, num grupo misto. Até porque a gente entende que o programa de formação de professores ele tem que ser uma unidade porque a escola é onde eles vão conviver. [...].

A flexibilidade curricular implementada por esta Universidade privada pressupõe Unidades Curriculares relativamente independentes, isto é, em que não há pré-requisitos, permitindo que haja flexibilidade na trajetória de realização das Unidades. Com este desenho curricular[2] a universidade continuou operando de forma financeiramente sustentável, mantendo cursos com número muito pequeno de matrículas, como algumas licenciaturas. Como afirmou também a coordenadora, as Unidades Curriculares seguem as orientações do MEC, que sugere currículos flexíveis e interdisciplinares.

Do ponto de vista da relação custo/benefício, é uma medida racionalizadora que permitiu que a Universidade inteira operasse de modo sustentável, como se refere a coordenadora, ou seja, mantendo margens de lucro. Apesar da evidente mediação também pelo pedagógico, o critério rentista se mantém.

Apesar da relativa "liberdade" de escolha dos módulos, a licenciatura foi pensada em três anos e, a trajetória do aluno pelos módulos pode ser variável, mas se adaptará ao módulo que a instituição oferece no semestre. Os módulos a serem ofertados, obedecem a critérios de gestão relacionados às necessidades dos alunos e ao custo.

Observamos também que a sustentabilidade financeira justifica a oferta do máximo de disciplinas em EaD nos cursos presenciais além da redução do tempo de duração dos cursos para o mínimo permitido pela legislação e da flexibilização curricular com diferentes arranjos.

Uma vez que essas informações referem-se aos cursos de licenciaturas que formam os professores da educação básica, há que se considerar que do ponto de vista da difícil e complexa tarefa que é a de formar professores, há um problema sério na forma como se realizam esses arranjos curriculares. Com raras exceções, a formação de professores não é o foco privilegiado nesses cursos. Referimo-nos aqui à tendência de desvalorização das licenciaturas diante dos bacharelados e do risco que a superposição de trajetos formativos pode trazer à formação da identidade docente.

Muitas dessas práticas apesar de questionáveis fazem parte do paradoxo das políticas atuais que, conforme Contreras (2002, p.262), "combinam simultaneamente o controle da educação por parte do Estado com seu abandono ao mercado".

A seguir trataremos das possibilidades de realização da pesquisa por professores que atuam em cursos de graduação.

A pesquisa em cursos de graduação

As instituições de ensino superior "voltadas para si mesmas" imprimem uma gestão que, com o tempo podem alterar as práticas educativas à medida que alteram a cultura acadêmica. A crítica feita por Marilena Chauí ao tratar das universidades operacionais, contribui para identificar o processo em curso:

> [...] por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. [...] Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que

> ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (2001. s/p).

No ensino superior brasileiro a condição de instituições "voltadas para si mesmas" não é exclusividade das organizações privadas, mas de todas as instituições educativas que pautam a sua gestão por critérios e resultados rentáveis e/ou quantitativos (medidos em termos de eficiência e eficácia) determinados exteriormente, pela necessidade de redução de investimentos para ampliar as margens de lucro ou, para responder às restrições orçamentárias. O trabalho de pesquisa no ensino superior também é pautado por critérios produtivistas determinados pela avaliação da pós-graduação *stricto senso*.

Os depoimentos, tanto de professores que atuam nas universidades privadas como em públicas indicam a mesma percepção quanto aos limites e problemas relacionados às exigências de produtividade:

> Acho que há um aspecto positivo e um aspecto negativo. No que se refere ao aspecto positivo, essas expectativas [sobre produtividade docente] acabam dinamizando a pesquisa acadêmica, pois obriga o pesquisador a atuar com mais eficácia. No aspecto negativo, elas acabam levando o pesquisador a alavancar sua pesquisa aos critérios de avaliação das agências promotoras e reguladoras de pesquisa, que nem sempre são os melhores para sua produção (professor de Literatura Brasileira - Universidade privada, cidade de São Paulo).

As condições de trabalho e emprego de professores que atuam em cursos de graduação são ilustrativas dos princípios empresariais-mercantis que orientam as práticas de formação e produção de conhecimentos em instituições públicas e privadas, uma vez que se combinam a crescente presença do capital privado, com mecanismos de gestão pública baseadas na eficiência e eficácia, com restrição orçamentária.

O fato de estarmos diante de um processo que não é novo no ensino superior brasileiro, não elimina a necessidade de se voltar ao assunto. Ao contrário, a reforça, pois a ampla presença do setor privado não pode ser ignorada.

O significado histórico, contraditório e brutal do processo que ilustram pôde ser mais bem apreendido justamente pelo fato de a maior parte das instituições estudadas, estavam do setor privado. Notamos que a dedicação à produção de conhecimento (pesquisa) é relegada.

> Em porcentagens aproximadas quanto tempo do seu trabalho ocupa esta atividade (de pesquisa)?
>
> Talvez 5%, mas a sensação é de 90% (Professor horista disciplinas humanidades- Universidade privada, cidade de São Paulo).

Esse depoimento é bastante significativo quanto às características que adquire a pesquisa nas IES privadas, sejam faculdades, centros universitários e universidades. Nesse caso, o professor atuava apenas na graduação e não tinha horas contratadas para a pesquisa. Sua jornada de 20h era exclusivamente para o desenvolvimento de atividades de docência e reuniões de planejamento, mas participava voluntariamente de um grupo de pesquisa cadastrado na instituição.

Dos dezenove entrevistados, seis se referiram à participação como lideres ou pesquisadores em grupos de pesquisas cadastrados no CNPQ. Três são líderes em grupos de pesquisa e além de lecionar na graduação, também compõem o quadro de docentes da pós-graduação *stricto senso* nas universidades em que lecionam. O depoimento abaixo, da coordenadora de um curso de biologia, exemplifica como se realizam as horas de pesquisa dos professores da graduação. Referindo-se aos professores que tem tempo integral (TI's), afirma:

> No curso de biologia são 4 TI's todos tem projetos de iniciação científica com os alunos, tanto alunos da área ambiental, como engenharia, como da biologia. [...] eles também são TI's e normalmente tem 8 horas dedicadas para a pesquisa (coordenadora licenciatura em biologia –

Universidade privada, cidade de São Paulo).

Esse depoimento dá uma ideia de como nascem os grupos de pesquisa na graduação: em continuidade às pesquisas iniciadas no mestrado e na pós-graduação, os professores atuam com grupos de alunos sob sua orientação e, por vezes, agregando colegas professores que tem afinidade com o tema de pesquisa.

Essas informações sugerem, de um lado, a precariedade da condição do pesquisador na graduação, pois apenas 8 horas semanais para pesquisar e orientar, não nos parecem suficientes, tendo em vista as outras atividades que acumulam nos cargos de coordenação, ou mesmo na docência. Por outro lado, sugere também um investimento por parte das instituições privadas que se traduz na contratação e formação, ao longo do tempo, de pessoal para a pesquisa.

Instigados pelos depoimentos, buscamos informações no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) com o objetivo de verificar em que medida o setor privado vinha aumentando (ou não) sua participação na pesquisa brasileira. A existência de grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPQ é um bom indicador do vigor da pesquisa nas instituições de ensino superior (IES), pois reflete o estimulo e apoio institucional à esses grupos, sugerindo que a instituição garante algumas condições mínimas para sua existência, como por exemplo o tempo de dedicação, ainda que mínimo, como vimos acima, e o vínculo de emprego de professores pesquisadores.

Apresentamos aqui algumas análises quantitativas, que exigem, em outro momento, aprofundamentos no sentido de evidenciar, por exemplo, os resultados obtidos por esses grupos de pesquisa.

A participação das instituições privadas no diretório dos grupos de pesquisa do CNPQ

Apesar do aumento absoluto de participação do ensino superior privado como instituições sede de grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPQ (dgp/CNPQ), em termos relativos essa participação decresceu. É o que sugere o levantamento na plataforma dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ[3].

Entre os anos de 2000 e 2010 houve um aumento de mais de 100% na quantidade de grupos de pesquisa cadastrados. Mas, o setor privado do ensino superior[4] parece não ter acompanhado o vigor do crescimento da pesquisa brasileira.

Em 2000 as instituições de ensino superior privadas participavam com aproximadamente 23,4% dos grupos de pesquisa cadastrados. Do total de 11.760 grupos de pesquisa cadastrados, 2.756 estavam em IES privadas. Em 2010 essa participação caiu para aproximadamente 15%: dos 27.523 grupos apenas 4.117 estavam em IES privadas.

Apesar de se tratar de informações quantitativas, que nada dizem, por exemplo, sobre os resultados e impactos das pesquisas realizadas, essas informações evidenciam um dos efeitos da política de ensino superior brasileira. Sugerem que o trabalho do professor pesquisador se pauta, cada vez menos pela produção de conhecimentos, e muito mais pelo objetivo de permitir uma rentabilidade maior ao capital aplicado no negócio educacional, apesar do aumento do número absoluto de grupos de pesquisas cadastrados em IES privadas, e do aumento desses grupos em todas os tipos de organizações acadêmicas privadas, como se pode observar na tabela abaixo:

TABELA I – Quantidade e Organização Acadêmica das IES Privadas com Grupos de Pesquisa Cadastrados no DGP/CNPQ*.
Anos 2000 E 2010.

ANO/% ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA DAS IES (PRIVADAS)	2000	%	2010	%
Universidade	57	90	81	51
Centro Universitário	1	1	44	28
Faculdade	5	8	33	20

Fonte: http://dgp.cnpq.br/planotabular/ . Elaboração da autora

* As estatística do CNPQ consideram apenas as instituições com 200 ou mais pesquisadores cadastrados.

Porém, chama a atenção que decresceu a participação relativa das universidades privadas com grupos de pesquisas cadastrados.

Algumas hipóteses podem ser levantadas aqui, inclusive a de que nas faculdades e centros universitários privados tem se buscado relacionar ensino e pesquisa. Ao mesmo tempo, a redução da participação das universidades é preocupante, pois legalmente essas IES deveriam se comprometer com o ensino, a pesquisa e a extensão.

De um modo geral, o setor privado tem ampliado sua participação na pesquisa, embora numa proporção que consideramos insuficiente, tendo em vista que 88% do total das IES do país, em 2010, eram privadas.

Certamente há desafios relacionados às características privadas do ensino superior que podem nos ajudar a compreender o por quê da redução da participação desse setor, relacionadas especialmente às condições em que professores e pesquisadores realizam o seu trabalho.

Esse é o tema que trataremos a seguir. As informações que apresentaremos abaixo elucidam aspectos que nos permitem identificar porque é difícil realizar o trabalho de ensino e pesquisa.

A flexibilização do trabalho dos professores pesquisadores

> Tem atraso de salário. Peguei três atrasos de pagamentos. Eles demoraram mais de quarenta dias para ser pago. Os professores se mantiveram, não foram demitidos, porém se recusaram a trabalhar. [...] São sete professores no curso. Só tem eles atuando para dar conta de 5 turmas noturno e mais uma diurno. A carga horária é de 10 à 20h semanais. Todos trabalham em outros lugares. Não tem professor com carga completa, 40 h. (Coordenador de licenciatura em faculdade privada na cidade de São Paulo).

O depoimento acima indica a importância das condições de trabalho, que articuladas às condições de infraestrutura e pedagógicos, explicitam as reais possibilidades da formação e da pesquisa no ensino superior.

O texto que se segue tem como base os depoimentos de dezessete coordenadores e quatro professores que atuam em licenciaturas no Estado de São Paulo, considerados para a análise das condições de trabalho.

Dos dezesseis coordenadores, oito são mestres e oito são doutores. Cinco atuam em faculdades privadas, quatro em universidades públicas, cinco em universidades privadas e dois em centros universitários, um privado e um público.

Entre os quatro professores entrevistados: três são mestres e um especialista. Um deles atua em EaD, em Centro Universitário privado e os outros três em Universidade privada, dois no ensino presencial e o outro em EaD. Provavelmente pelo fato de termos entrevistado mais educadores que atuam em universidades, nos deparamos com uma maioria de professores titulados, ao menos com o mestrado, ao contrário do que constatou a pesquisa sobre a condição de emprego de docentes que atuam no ensino superior privado realizada pelo DIEESE (2011), a qual indica que o número de professores mestres e doutores no ensino superior privado é baixo, não logrando 30% do total. Segundo

a referida pesquisa, 71% dos professores de instituições privadas eram apenas graduados.

No entanto, a despeito da titulação, a remuneração dos professores entrevistados das instituições privadas é baixa, coincidindo com a mesma realidade encontrada pelo DIEESE (2011, p.8) para o Brasil:

> vale deixar em relevo que 47% dos empregos docentes se encontravam em faixas de remuneração igual ou inferior a cinco salários mínimos (ou R$2.325,00), em dezembro de 2009.

Um dado apreendido na pesquisa realizada nas licenciaturas no estado de São Paulo merece destaque: as jornadas parciais a que professores e coordenadores (mesmo titulados) estão submetidos. Chama a atenção que oito coordenadores, especialmente aqueles que atuam em EaD, não têm jornada integral e todos acumulam também a docência. Esse configura-se como um grave problema, como citou outro coordenador, relacionado aos cursos com baixa demanda de matrículas, tendo em vista que a jornada do professor é calculada em função da quantidade de matrículas dos cursos que assume.

Além desses, outros educadores em tempo parcial e horistas relataram cumprirem múltiplas jornadas de trabalho em instituições diferentes.

As diferentes jornadas e vínculos evidenciam a condição precária nas relações de trabalho em que se inscrevem estes professores da educação superior. O motivo para que se submetam a essas condições de trabalho são dois: os baixos salários e o risco de perder as aulas em uma das instituições. As informações coletadas sugerem, ainda, que a condição precarizada dos professores é mais expressiva nos que se vinculam à educação a distância e em cursos de especialização. Nos cursos presenciais regulares, embora existam jornadas parciais e de horistas (principalmente em faculdades), esses convivem com as jornadas integrais, notadamente nas universidades onde, conforme os depoimentos, o quadro de professores horistas e parciais convive com um grupo de professores, geralmente mais antigo, que atuam 40 horas e se dedicam também à gestão, orientação e às vezes à pesquisa, quando a instituição prevê jornada do professor para esse fim, ou quando há pós-graduação na instituição e o professor atua nos dois segmentos. No entanto, esse grupo não compõe a maioria do corpo docente das licenciaturas e sim os professores em tempo parcial ou horistas.

O quadro encontrado nas licenciaturas espelha a pesquisa realizada pelo DIEESE (2011) sobre o emprego nas instituições privadas brasileiras de ensino superior. Nela constatou-se que, em 2009, a maioria dos professores eram horistas:

> Outro fato, que juntamente com o grau de formação dos docentes, se desponta na caracterização da docência nas IPES [Instituições Privadas de Ensino Superior] é a expressiva participação de vínculos empregatícios com jornada de até 12 horas[5] (p.8).

No caso da pesquisa nas licenciaturas observamos que entre os profissionais entrevistados que cumprem jornada parcial e os horistas, a docência é a atividade principal e exige vários vínculos para que o professor possa atingir remuneração suficiente para sua sobrevivência.

Quanto ao tempo de vínculo de trabalho com a instituição, apenas um coordenador e um professor tinham, à época da entrevista, entre 5 meses e dois anos e os demais possuíam mais tempo de vínculo, entre 4 e mais de vinte anos. Esses dados sugerem que o professor mantém o vínculo de emprego adaptando suas horas de trabalho conforme o número de matrículas e turmas formadas a cada ano/semestre letivo, se há ou não dedicação à pesquisa, à pós-graduação, à gestão, à orientação de TCC, à iniciação científica, ao acompanhamento de estágios, apoiados pela instituição. Ao longo do tempo os professores e coordenadores podem assumir funções diferentes e temporárias, adaptando suas jornadas de trabalho a essas diferentes atividades. Ao longo do tempo mantem o vínculo de emprego, flexibilizando a jornada, o salário e os cargos.

Considerações finais

A contratação em jornadas flexíveis permite às instituições (geralmente privadas) praticar salários variáveis, adaptando custos diante da redução ou ampliação de matriculas, coerente com a lógica rentista instaurada na educação.

A contratação de jornadas de trabalho flexíveis se associada a gestão flexível do currículo, que, articulados com as necessidades "do mercado" podem aprofundar as condições precarizadas de trabalho

dos educadores (professores e coordenadores).

A flexibilização curricular poderia ser orientada diretamente pelas necessidades do alunado. Porém, nas IES, especialmente as privadas, em que essa gestão flexível é realizada muito mais pela necessidade de garantir a competitividade diante dos concorrentes, o resultado em termos de formação e produção de conhecimentos é bastante duvidoso.

Na lógica de mercado que orienta as organizações lucrativas parece desaparecer o essencial do trabalho no ensino superior que é o ensino e a pesquisa, reduzindo efetivamente a possibilidade de formação ampla.

Notas

[1] *O conhecimento dos saberes a ensinar na formação de professores da educação básica. Um estudo sobre as licenciaturas no Estado de São Paulo*, realizada junto a cursos de licenciatura do Estado de São Paulo, com financiamento FAPESP no período de 2009 à 2011. *Estudo das alternativas efetivadas por professores e pesquisadores em universidades brasileiras, argentinas e mexicanas*, diante das atuais condições de produção intelectual, realizada no período de 2010 à 2012, com financiamento do CNPQ.

[2] O projeto pedagógico no qual se inserem as Unidades Curriculares é mais amplo, porém escapa aos limites desse texto. Sinteticamente, o projeto pedagógico do curso e da Universidade é orientado por princípios, entre os quais o Ensino para Compreensão (EPC), que é um marco teórico/conceitual assumido pela instituição. Portanto, o arranjo em unidades curriculares aqui citado envolve outros aspectos como a formação dos professores dentro da proposta do EPC e o estabelecimento de tópicos geradores como orientadores da formação dos alunos.

[3] Para esse levantamento consideramos os anos de 2000 e 2010, por instituição em: http://dgp.cnpq.br/planotabular/ .

[4] Como instituições privadas consideramos apenas instituições de ensino superior (faculdades, centros universitários e universidades), que no e-mec se identificam como privadas, com ou sem fins lucrativos.

[5] Contratos com jornada de trabalho de até 12 horas semanais corresponde a mais de 50% dos 179.089 empregos docentes em dezembro de 2009 (DIEESE,2011).

Referencias bibliográficas

CHAUÍ. Marilena. A universidade em Ruinas. Em: TRINDADE, Hélio (org.). **A universidade em ruínas na república dos professores.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Porto Alegre: CIPEDES, 1999, 2001.

CHESNAIS, François. **A mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã. 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez. 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformada: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

______. Critérios de Avaliação e credenciamento do ensino superior: Brasil e Argentina. Em: VELLOSO, Jacques (org.). **O ensino superior e o mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, p.17-51,1998.

DIEESE Departamento Intersical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Informativo da Subseção DIEESE – ANDES-SN. **Perfil dos Professores de Instituições de Ensino Superior Privado**. Ano I – No 01 Janeiro de 2011.

MONFREDINI, Ivanise. **Profssão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profssionais**. Educar em Revista. , v.31, p.191 - 211, 2008.

______. **Silenciamento e desistência. A formação de professores pelo trabalho**. Curitiba : CRV, 2011, v.1000. p.90.

PEREZ MORA, Ricardo e MONFREDINI, Ivanise (orgs.) **Profesión académica. Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectua**/. Colotlán : Universidad de Guadalajara Centro Universitario del Norte, 2011, v.1.000. p.310.

Tutoría de Pares. Dispositivo de colaboración entre docentes, estudiantes e ingresantes

Schvab, Brenda*
Petric, Natalia[1]

Resumen:

La presente ponencia describe la implementación del Proyecto Tutoría de Pares en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Dicho proyecto tiene entre sus objetivos, introducir a estudiantes avanzados en la función tutorial desde un lugar de "asimetría – simétrica". Dicha función, históricamente, ha sido parte de la función docente, lo que permite a los tutores construir un rol de acompañamiento en el que se ponen en juego diversos saberes y en colaboración con los demás actores institucionales: docentes e ingresantes.

Palabras clave

Tutores Pares – Función tutorial – Afiliación institucional

Introducción

El presente artículo tiene por objetivo describir los resultados preliminares de una investigación acerca del funcionamiento del Proyecto Tutoría de Pares de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), a partir de la implementación del mencionado proyecto durante el Curso de Ingreso 2013.

Para comprender la impronta del proyecto resulta relevante describir el marco institucional en el que se inserta y del cual surge.

El primer lugar, la Universidad Autónoma de Entre Ríos se crea en el año 2000, como respuesta a los desafíos que interpelan la vida social, económica, política y cultural de la comunidad entrerriana. La necesidad de encontrar nuevos horizontes para diversas problemáticas, movilizó la voluntad del Estado Provincial y los Estados Municipales, y de algunas organizaciones de la sociedad civil vinculadas a la producción y la educación, a construir y proyectar un espacio institucional con sustento democrático para implementar nuevas políticas educativas.

Desde su creación, y en estos trece años de vida, UADER ha logrado posicionarse territorialmente como una oportunidad de acceso a la educación superior de los jóvenes y adultos entrerrianos y de provincias aledañas, sobre todo de aquellos que no se encuentran en los centros urbanos más importantes, e incluso en sectores de la sociedad que históricamente no accedían a la formación universitaria.

Actualmente comprende cuatro facultades: Humanidades, Artes y Ciencias Sociales; Ciencia y Tecnología; Ciencias de la Gestión; Ciencias de la Vida y la Salud. Y cuenta con un ingreso de más de cinco mil ingresantes para el corriente año.

En el marco complejo en el que se desarrolla hoy la educación superior, producto de su democratización y por consiguiente masividad, es que la FHAyCS asume la necesidad de ofrecer apoyo, orientación y acompañamiento a los jóvenes desde una perspectiva integral con el objetivo de promover las trayectorias académicas.

Esta facultad cuenta con el mayor número de matrícula, no sólo en el ámbito de UADER, sino en todo el territorio entrerriano. Su oferta académica se compone por treinta y nueve carreras de pregrado y grado, dictadas en diferentes sedes de la provincia.

Coadyuvando a sostener un ingreso irrestricto, es que surge en el año 2010 el proyecto de Curso de Ingreso, fundamentado en una política académica que propende a la generación y sostenimiento de estrategias y líneas de acción dirigidas a un ingreso, permanencia y egreso de calidad de los/as jóvenes que eligen estudiar en esta casa de estudios.

El mismo se configura como una instancia intensiva que abarca el cursado de tres módulos: Lectura y Escritura como prácticas académicas, Universidad Pública y Derechos Humanos y Aproximaciones al

Campo del objeto de estudio. Cada uno de estos módulos difiere en carga horaria y está a cargo de docentes de la Casa.

En el marco de esta propuesta, el proyecto Tutoría de Pares se constituye como una estrategia pedagógico política que permite acompañar a los ingresantes en el proceso de integración a la vida académica y social de la universidad. La misma se configura como un espacio donde estudiantes avanzados colaboran en la construcción del oficio de estudiante universitario (Coulon, 1998), habilitando espacios para que los ingresantes devengan en sujetos epistémicos- políticos.

A la vez que ofrece una instancia de formación estudiantil desde donde los tutores ensayan un rol y una función tutorial que, históricamente, se enmarca en la tarea docente, desde una perspectiva colaborativa.

En función de dichas experiencias y la literatura específica, es importante resaltar la "no neutralidad" de la tarea tutorial. Esto significa que en ellas la institución se proyecta y se mira a sí misma. Es así que es posible identificar diferentes supuestos que sostienen los programas tutoriales, los mismos obedecen a construcciones acerca del rol y las funciones de las tutorías (Coronado, 2013). Entre algunos de los supuestos a destacar es posible mencionar a las *Tutorías como rectificación* de los ingresantes que no saben o no quieren estudiar, quienes necesitan alguien que les diga cómo hacerlo; otro de los supuestos es el de la *contención, vigilancia o control* enfocada a los estudiantes en riesgo; y un tercer supuesto que concibe a los jóvenes autónomos y activos con los cuales las tutorías tendrían por objetivo promover aprendizajes significativos autonomía, salud, y compromiso con el propio proyecto académico laboral, personal y social (Coronado, 2013).

En tensión con este último supuesto y acordando con el mismo, el propósito central del Proyecto de Tutoría de Pares es favorecer la afiliación del ingresante, desde una perspectiva colaborativa, configurada por una doble relación: simétrica en tanto tutores y tutorados son pares (estudiantes) y asimétrica en lo relativo al conocimiento, ya que los primeros han logrado a lo largo de sus trayectorias un manejo de los distintos saberes que les permiten transitar el campo académico (Figueroa y Pasqualini, 2008).

Desde esta configuración las tutoría de pares se manifiesta como un dispositivo que trasciende lo disciplinar, para hacer énfasis en la consolidación de trayectos académicos que coadyuven en la formación de subjetividades equipada con saberes. Desde esta perspectiva integral el Tutor como estudiante avanzado de las diferentes carreras de la facultad acompaña el proceso de inclusión del ingresante a la vida universitaria. La entrada a la vida universitaria implica, como todo tránsito, una tarea de iniciación, de aprendizaje, de adaptación, desestructuración y nueva estructuración, constituyéndose así en una experiencia histórica, significativa en la vida de cada sujeto, promoviendo rupturas epistemológicas que condensan transformaciones subjetivas. (Benedetti, Angelino, Lemos y Rodrigo, 2008).

Según Carlino (2004) casi todos los alumnos ingresantes entran en crisis al tener que enfrentar y aprender una nueva cultura. La entrada a la cultura académica implica la apropiación progresiva de reglas de juego desconocidas en ese momento. En este contexto emerge la Tutoría de Pares como un espacio que instala condiciones de ruptura y permite a los ingresantes ir posicionándose en esta nueva cultura. Aquí es donde los tutores ejercitan una tarea colaborativa con los docentes propiciando la construcción del oficio de estudiante para lograr la inscripción social, a la vez que institucional y subjetiva de los sujetos ingresantes.

Método

Después de cuatro años de implementación de la propuesta, con diferentes modalidades, momentos y grados de inserción institucional, es que en el año 2013 se comienza a evaluar este dispositivo con el propósito de hacer visible las fortalezas y debilidades del proyecto.

Considerando los actores centrales de la experiencia del ingreso, es que se diseñó y aplicó una encuesta autoadministrada. La misma fue creada en el formulario de Google Drive, por lo que a cada encuestado les llego por correo la invitación a ingresar a un link desde donde respondía, en forma anónima, la encuesta. Este dispositivo informático permite que los resultados se carguen en forma automática en un formulario en línea.

La encuesta se aplicó a Tutores pares que participaron del Curso de Ingreso; docentes que dictaron el Curso de Ingreso e ingresantes que se ofrecieron voluntariamente a participar de esta propuesta de investigación.

Es importante señalar que la encuesta ha sido diseñada con ítems similares para los diferentes acto-

res, aunque presenta diferencias en función de los destinatarios.

El instrumento presentó preguntas abiertas y cerradas de opción múltiple, sondeando aspectos relativos a la valoración de la experiencia de y con los tutores, a las demandas y acciones realizadas y el planteo de sugerencias para la continuidad del proyecto.

Se sondearon temas relativos a: modalidad de contacto con el proyecto, valoración del trabajo de los tutores, principales demandas (realizadas y atendidas por parte de estudiantes y tutores respectivamente), proyecciones del proyecto, y sugerencias construidas en función de la experiencia.

La muestra quedo conformada por: veinte (20) Tutores Pares; por dieciocho (18) de sesenta docentes y ciento veintidós (122) ingresantes a todas las carreras que dicta la FHAyCS en la Sede Paraná y la Sede Concordia.

Resultados

A partir de los datos recabados, se realizó un análisis de frecuencias de respuestas seleccionadas, logrando obtener resultados acerca de la valoración que realizan del sistema Tutoría de Pares los actores involucrados.

También se recabaron las respuestas a las preguntas abiertas que, para esta presentación se utilizaran a modo ilustrativo.

Percepción de los Ingresantes acerca de las Tutorías:

De los ciento veintidós (122) ingresantes que respondieron la encuesta de manera virtual, el 82% asegura haber tenido contacto con algún Tutor durante el Curso de Ingreso. Este mismo grupo en su gran mayoría (93%) valora positivamente el acompañamiento realizado por los tutores.

Entre las principales demandas realizadas a los Tutores, los ingresantes mencionan la organización en cuestiones administrativas (22%) y la información acerca de la dinámica institucional (21%). Las demandas referidas a cuestiones académicas (organización del material de estudio / estrategias de aprendizaje) e información sobre beneficios (Becas, Comedor, Jardín maternal, actividades recreativas) se ubicarían en un tercer lugar (18% y 14% respectivamente).

Los resultados anteriores se vinculan con las acciones realizadas por los tutores ya que estos ingresantes expresan haber recibido una ayuda efectiva en los puntos señalados con anterioridad como demandas. Asimismo la integración social con pares adquiere un lugar distintivo con relación a estas últimas.

Por último, y frente a la posibilidad de continuar en contacto con los Tutores, el 98% manifiesta interés en continuarlo a lo largo del ciclo lectivo.

Como corolario de esta evaluación es posible inferir que el Proyecto Tutoría de Pares cumple con el objetivo de acompañar a los ingresantes en sus primeros acercamientos a la vida universitaria. Ya que resulta valorado positivamente por los ingresantes, quienes a su vez lo visualizan como un dispositivo importante para sostener durante todo el ciclo académico. Desde esta perspectiva es posible pensar el aspecto colaborativo y la resonancia de la función tutorial con relación a los propósitos del trabajo docente.

Algunas de las frases de los ingresantes que reflejan los resultados anteriores son:

> *"Ellos están siempre para que les preguntemos hasta las cosas más insólitas, teniéndonos al tanto de todo lo que pasa en la universidad."*
>
> *"Tener a alguien quien me pueda acompañar durante el proceso de estudiar porque mi mayor miedo es frustrarme y abandonar el estudio, es decir autoboicotiarme."*
>
> *"Que nos ayuden y nos orienten en diferentes cuestiones relacionadas a las cátedras que vamos a tener en este primer año, sobre todo en cuestiones de tipo administrativas ya que uno se encuentra a la buena de Dios sin saber muchísimas cosas de no ser por ellos."*
>
> " [Que nos ayuden] *En todo lo que se puede."*
>
> *"Que estén cuando necesitemos socorro, ante algunas dudas de como estudiar."*
>
> *"Que nos ayuden con las dudas o comprensión de temas durante este primer año, que es el más importante para la adaptación y la organización de nosotros los ingresantes."*

Percepción de los docentes que dictaron el Curso de Ingreso acerca del desempeño de los tutores:

El grupo de docentes que respondió la encuesta expresa en su mayoría, haber tomado contacto con el proyecto a través de los mismos tutores (33%), de la coordinación del Curso de Ingreso (28%) y en menor porcentaje a través de los medios de difusión de la Facultad (22%).

Asimismo evalúan su desempeño, en su mayoría, como Muy bueno y Bueno (61% y 22% respectivamente).

Las respuestas obtenidas permiten visualizar el trabajo realizado por los tutores durante el Curso de Ingreso como así también la percepción positiva que tiene los docentes de la tarea realizada. Quienes sugieren acciones y tareas compartidas con los tutores para facilitar el ingreso y acompañamiento durante el primer año.

Algunas de las frases que expresan lo anteriormente mencionado:

"Me parece que una acción necesaria sería que los tutores continúen acompañando a los ingresantes orientando en todos los aspectos vinculados con la inscripción en las materias, características del plan de estudios, correlatividades en las materias, posibles trayectorias estudiantiles, etc."

"Me parece que lo que hacen está bien. Quizás para generar más rápidamente ese vínculo con los ingresantes que les permitiría a estos últimos confiarles sus dudas y dejarse acompañar en este primer tramo universitario, podrían los tutores llevar a cabo dinámicas para "romper el hielo" el primer día de cursado, en cada comisión."

"Creo que sería interesante que los tutores puedan coordinar con los profesores alguna clase en conjunto o bien compartir un poco más los espacios."

"Creo que cumplieron con lo propuesto. Considero que es importante el vínculo que generan con los ingresantes puesto que es un par y muchas dudas son resueltas por ellos."

Percepción de los tutores acerca de su experiencia en el proyecto:

Con relación al modo en que los tutores se informaron del proyecto, el principal medio fue la página Web de la facultad (31%) y los compañeros de cursada (25%).

El grupo valora como Muy buena (63%) y Buena /37%) su propia experiencia en el proyecto durante el periodo evaluado.

En consonancia con la percepción de los actores anteriormente mencionados, las acciones de los tutores se centraron principalmente en la colaboración en cuestiones administrativas (37%) y, en igual porcentaje cuestiones relativas a la información sobre la dinámica institucional, acciones tendientes a la integración social, organización y estrategias de estudio (todas 19%).

El 56% de los tutores percibieron obstáculos para el desempeño de su rol. Los obstáculos se refieren principalmente a la socialización de actividades desarrolladas durante el Curso de Ingreso: comunicación con el Área de Alumnado y vinculación con la coordinación del Curso de Ingreso.

Con relación a las acciones o estrategias sugeridas para el próximo Curso de Ingreso, los tutores refieren: continuar fortaleciendo el trabajo en equipo; mayor relevancia en la presentación de los Tutores en la presentación del Curso de Ingreso; posibilidad de configurar un espacio por fuera del cursado para las tutorías; mayor difusión del Proyecto para acrecentar la cantidad de Tutores participantes; con relación al significado de la experiencia como Tutores pares, los mismos mencionan crecimiento a nivel personal, posicionándose en el lugar de mediador del proceso formativo, rescatando el trabajo en equipo , el intercambio con sus compañeros conjuntamente al vínculo y participación en los espacios docentes.

Algunas frases que ilustran lo anteriormente mencionado:

"Fue una grata experiencia donde desempeñe una tarea nunca antes realizada. Al principio tuve que desprenderme de la timidez y vergüenza para poder acercarnos mejor a los chicos".

"Conocí mucha gente interesante, me desempeñe en un espacio muy lindo con compañeros que estuvieron siempre, trabajando todos a la par. Me gustaría año a año poder formar parte de esto, porque es una actividad que me ayuda a ayudar a quienes en un comienzo lo necesitan, enseñar a estudiar a los chicos, ayudar a insertarse, darles consejos, siempre en un ambiente más que agradable."

“Siento que se logró un dialogo constructivo con ellos (ingresantes), al pensar todos juntos acerca de que es la vida universitaria, rescatando valores como el compromiso, la tenacidad y también el respeto y la tolerancia, para no dejarse vencer por inconvenientes burocráticos y esforzarse por sostener este camino que han elegido”

“En un principio pensé que tal vez no contaba con los conocimientos o la capacitación necesaria para poder solucionar las inquietudes de los ingresantes, sin embargo con el correr de los encuentros me identifique con ellos, recordando temores, dudas y angustias que sentí cuando ingrese a la universidad”.

Discusión

A partir de estos resultados, la acción de los Tutores es valorada positivamente por los tres actores institucionales encuestados; resaltando que las principales demandas y acciones se centraron en la organización de cuestiones administrativas e información acerca de la dinámica institucional.

Esta valoración conlleva a que los tres actores manifiesten la necesidad de continuar con este dispositivo durante el resto del ciclo académico.

Este aspecto es consonante con el consenso mundial, señalado por Coronado (2013) con relación a la necesidad de dispositivos de asesoramiento, acompañamiento y orientación al estudiante del nivel superior.

También se destaca en las valoraciones cualitativas de los Tutores el impacto de esta tarea en su formación personal y profesional, como así también habilita la reflexión sobre los trayectos propios.

Es aquí donde esta percepción permite varias lecturas:

-Denota el centramiento de las dificultades de los ingresantes en cuestiones relativas al “saber habitar” (demandas y acciones vinculadas a cuestiones organizativas -administrativas y/o de dinámica institucional), más que los otros saberes (disciplinares, de escritura, lectura). Aquí el proyecto permite develar los primeros escollos en la vida de un ingresante (Coronado, 2013), quién debe centrar su atención en cuestiones que le permitirán comprender el código de la universidad, más allá de cuestiones vinculadas a lo estrictamente académico.

-El lugar de los tutores como “expertos” en el trayecto de esta facultad en concreto. Estos tutores, estudiantes avanzados, lograron sortear con diferentes marcas este proceso de inserción a la vida institucional y hoy, en este momento y por elección personal deciden acompañar a quienes ingresan. Ahí es que son la “voz” de la universidad.

Estos deben saber utilizar diversos saberes que la tarea requiere y no siempre están incluidos en la formación disciplinar (Forestello, 2013), sino que son construidos “de manera paralela” pero no sin menos importancia.

Es así que los tutores ponen en juego algunos de los saberes que ha construido a lo largo de su tránsito por la universidad, entre ellos (Figueroa y Pasqualin, 2008):

- El saber: ligado a los conocimientos disciplinares, con el reconocimiento de su propia lógica que implica determinados modos de pensar el conocimiento, modos que al no ser homogéneos entran en pugna.
- El saber hacer: consiste en el uso de las operaciones básicas para manejar el saber. La lectura y la escritura emergen en las ciencias sociales y humanas como “…herramientas insustituibles para acceder a las nociones de un campo de estudio: para elaborarlas, asimilarlas y adueñarse de ellas”. (Carlino, 2004. Pág. 8).
- El saber decir: reglas académicas que regulan lo “decible” en situaciones de intercambio lingüístico en el contexto académico y específicamente el mercado lingüístico propio de cada disciplina. Ya que el capital lingüístico juega un papel importantísimo en las intervenciones en clase, en los exámenes, etc.

Y, de sobre manera, el saber habitar: en cuanto conocer la cultura institucional y académica particular. Esto refiere a la adaptación a compañeros, docentes, clima y dinámica institucional, etc.

En estos resultados se pone de relieve que el primer contacto con ésta facultad resalta la apropiación de éste último saber. A partir del desarrollo de estrategias que permitan, a los ingresantes, conocer las reglas del campo de la facultad elegida de manera particular.

Conclusión

Los resultados expuestos plantean más interrogantes que certezas. Ya que suponen un posicionamiento reflexivo acerca de los obstáculos en el trayecto del ingresante, a la vez que ponen en foco el papel reparatorio de los estudiantes avanzados que han logrado "sobrevivir" (Carli, 2011) y pueden acompañar.

Se podría pensar que estos estudiantes avanzados, devenidos tutores, habrían logrado apropiarse del oficio de estudiante a partir de llegar al tiempo de la afiliación. (Coulon, 1998).

El tiempo de afiliación implica un proceso complejo que posibilita al estudiante edificarse un conjunto de referentes en el territorio universitario, constituyéndose una dimensión subjetiva y simbólica fundamental de la adhesión a una identidad colectiva estudiantil.

Previo a este tiempo existirían otros tiempos:

-El tiempo de extrañamiento, que implica una fase de separación con etapas pasadas. En la que el estudiante entra en un universo institucional desconocido, cuyas pautas rupturan el tiempo que acaba de dejar.

-El tiempo de aprendizaje que implica una fase de adaptación y descubrimiento. Aquí el estudiante reconoce los nuevos ámbitos y se adapta progresivamente a las nuevas reglas. Se puede pensar como un proceso de resocialización del nuevo nivel y, más concretamente, de la institución específica a la que ingresó. Integra la transformación de pautas de acción creencias, actitudes en base a las normas de la institución social de la que comienza a formar parte. (Enrique, 2010)

-Por último el tiempo de afiliación, ya mencionado, que involucra las fases de control, conversión y agregación (Coulón, 1998). El estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas. Refiere a un proceso por el cuál el sujeto es protagonista de una conversión que se manifiesta fundamentalmente en su capacidad de interpretar los significados institucionales con el objetivo tanto de ajustarse a las normas como de trasgredirlas.

Con relación a esta secuencia temporal presentada por Coulón, los ingresantes se ubicarían al inicio del tiempo de extrañamiento. El dispositivo de pares coadyuvaría al pasaje hacia la afiliación. En este proceso, la facultad deberá contribuir a partir de acciones destinadas a organizar (administrativa y organizacionalmente) las diferentes rutas por las que el ingresante debe transitar a fin de concretar la aspiración del ingreso.

Y así propiciar la construcción del "habitus de estudiante" logrado a partir de que el sentimiento de extrañeza e incertidumbre que viven en el principio los nuevos estudiantes es vencido por las evidencias de una afiliación institucional.

No es el objetivo del presente artículo desestimar la importancia que estas prácticas administrativas e institucionales conllevan, dada su relevancia en la construcción de la ciudadanía universitaria. Si no poder visualizar el impacto de las mismas en las demandas y necesidades de los ingresantes.

Otro aspecto de relevancia es comprender esta situación en el contexto de juventud de esta Casa de Estudio.

En este contexto de ingreso a la universidad cabe la pregunta acerca de los modos particulares con que estos estudiantes tutores lograron asumir el oficio de estudiante, y hoy se ubican en el rol de propiciadores de su construcción. Este aspecto habilita la reflexión acerca las inscripciones que han dejado los docentes de estos tutores, quiénes habrían dejado huellas que permitieron la participación en esta experiencia de acompañamiento al ingreso.

Pregunta que habilita nuevas indagaciones relativas a los tránsitos estudiantiles de quienes, de manera voluntaria, asumen la función de guías en el complejo entramado de ingresar a la universidad donde el primer objeto de aprendizaje que deben conquistar a los inicios de la vida estudiantil (cuestiones administrativas y de dinámica institucional) difiere del objeto de conocimiento que motiva el ingreso a una carrera universitaria.

Esta satisfacción "diferida" podría presentarse como obstáculo y debilitar las motivaciones iniciales que sostienen la decisión de estudiar en el nivel superior.

En este contexto, como expresa Carli (2006) la

> "…relación entre pares trabaja en los límites de la institución universitaria, proveyendo un sostén frente a la ausencia o debilidad de normativas y frente a la crisis de los procesos de tras-

misión cultural o la caída del aura universitaria como espacio crecientemente desacralizado, sin por ello perder su juego activo propiciador de identificaciones y diferenciaciones de entrada a un mundo complejo." (p. 49)

Es así que el Proyecto Tutoría de Pares continua pensándose como una/otra modalidad del acto educativo, entendiendo al mismo como aquello que resulta inconmensurable en términos de Antelo (2010), a partir del cual los Tutores Pares se configuran como orientadores o mediadores en el vínculo con los estudiantes. Desde esta configuración de las Tutorías en cuanto acto educativo, es posible reflexionar sobre el impacto del termino derridiano de extranjeridad, introducido por Graciela Frigerio (2003) en referencia a la educación, para hacer visible, en sentido genérico, la figura del extraño que aparece en cierto momento y que su presencia produce un desconcierto en el (buen) orden establecido. Esta irrupción pone en juego los recursos instituidos, la estructura de normalidad para intentar administrar su eventual inclusión o justificar su exclusión (Cerletti, 2008). Esta acogida del extranjero, del otro, en nuestro caso del ingresante, "…definirá cómo lo instituido se pone frente a frente con los límites de su propia capacidad estructurante." (Cerletti, 2008:95). Y en esta tensión entre un afuera que exilia y un adentro que nos ilusiona con la totalidad, las tutorías de pares emerge como quiebre o ruptura de estos posicionamientos, desplegando la potencia de cada componente de la institución desde la pregunta por el "otro", desde el hueco en los saberes trasmitidos, en las normas instituidas, abriendo la posibilidad a la constitución subjetiva. Desde esta subjetividad el proyecto Tutoría de pares aspira a que cada extranjero/ingresante vaya conquistando desde su propia impronta los trayectos académicos que la institución educativa ofrece.

Esto también requiere que los propios Tutores puedan posicionarse como extranjeros reflexionando sobre sus propios trayectos académicos y su constitución subjetiva.

Aquí se resalta el aporte fundamental de la biografía académica (Korienfeld, 2013), como herramienta de trabajo de los mismo tutores. En ellas los estudiantes traen a la conciencia las experiencias, aprendizajes y devenires de la construcción de su identidad como estudiante universitario.

Dubet y Martucelli sostienen "Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, autores de su educación" (Cerletti, 2003: 101).

En palabras de un tutor, con relación a su rol: *"… es alguien que se siente parte de esta facultad, la vivencia como su propia casa e invita a otros a sentirse del mismo modo."*

Notas

[*] Lic. En Psicopedagogía. Integrante del Departamento de Pedagogía Universitaria, División Ingreso Universitario, permanencia y Egreso, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). bschvab@hotmail.com

Lic. En Psicopedagogía. Integrante del Departamento de Pedagogía Universitaria, División Ingreso Universitario, permanencia y Egreso, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). nataliapetric@hotmail.com

Bibliografía

Benedetti, Angelino, Lemos y Rodrigo (2008) Jóvenes de época. Los ingresantes a la facultad de trabajo social de la UNER. Anales del 3º encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. Políticas, prácticas y saberes sobre el Ingreso a las Carreras de Humanidades, ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas. Río Cuarto. En CD.

Carli, S. (2006) Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La universidad pública y sociabilidad estudiantil. En: Frigerio, G. y Diker, G. Educar: figuras y efectos del amor. Buenos Aires: Editorial del Estante.

Carli, S. (2011) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carlino, P. (2004) Leer y escribir en la Universidad. En Textos en contextos. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Cerletti, A. (2008) Repatición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires: del estante editorial.

Coronado, M. (2013) Desplegar la tutoría en el nivel superiro. Problemáticas visibles e invisibles. *Novedades Educativas. 264 – 265, 114 – 117.*

Coulon, A. (1998) Etnometodología y educación. Buenos Aires: Paidós Educador.

Curso de Ingreso 2013. Facultad de Humanidades, Artes y ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Cuadernillo para los ingresantes.

Enrique, S. (2010) Reflexiones en torno a las tutorías en la universidad. Un dispositivo de pares. Actas del Primer Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías. Misiones, Argentina. Actas en CD.

Figueroa, P. y Pasqualini, V. (2008) Tutorías de pares: un lugar común que posibilita la experiencia de habitar la universidad como sujeto epistémico – político. Anales del 3º encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. Políticas, prácticas y saberes sobre el Ingreso a las Carreras de Humanidades, ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas. Río Cuarto. En CD.

Forestello, R. (2013) Posibles sentidos y saberes de los tutores. Cuenta conmigo, que allí estaré. *Novedades Educativas. 264 – 265, 118 – 123.*

Frigerio, G., Diker, G. (2010) Educar: ese acto político. Paraná. La Hendija.

Korinfeld, D. (2012) Nuevos jóvenes en la Universidad. La construcción de los problemas y los desafíos institucionales. Universidad Nacional del Litoral. Santa fe. (En prensa).

Sola Villazòn y De Pauw. (2004). La tutoría de pares: una experiencia de lectura dialógica. Primer congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. U.N La Pampa.

Revalorizar la producción académica. Una premisa fundante contra la precarización del trabajo en Educación Superior

Lic. Gustavo Brufman. UNR.
Santa Fe. E-mail: gbrufman@gmail.com

Resumen

El presente artículo se presenta como una suerte de ensayo de carácter iniciático en aras de extender el debate teórico-conceptual a partir de una serie de intercambios y reflexiones sobre nuestra práctica docente y su inscripción laboral. Se trata de la necesidad de allanar el camino hacia el develamiento de claves para un proceso de progresiva desmercantilización del conocimiento académico/científico, realzando la especificidad de nuestra labor docente. La vigencia aún de la Ley Nº24.521 de Educación Superior (1995) que desreguló y flexibilizó los procesos de trabajo docentes en este nivel educativo, nos conmina a la búsqueda de nuevas estrategias colectivas que ubiquen en el centro de nuestra atención el sentido mismo que ha adquirido en las universidades nacionales la profesión docente y su valorización como actividad productiva. El objetivo es ampliar el análisis abriendo categorías que favorezcan los intercambios en el sentido propuesto en momentos que nacionalmente se discute en las Comisiones Paritarias del sector, un Convenio Laboral único y la institucionalización de un proyecto de Carrera Docente común a todas las universidades nacionales.

Palabras Claves

Trabajo, Precarización, Profesión Académica, Regulación, Cultura Académica

Introducción

Nos encontramos instalados en un contexto de disputa teórica desde el punto de vista conceptual y político en el campo de la regulación del trabajo académico, tomando a esta como "los procedimientos que una institución o conjunto de ellas establecen para el ingreso, la permanencia y la promoción de la carrera académica" (Zuñiga Hernández, O. y otros, 2011: p.107). Procedimientos desplegados en el marco de una clara tendencia según la cual, en la facticidad de los hechos, se considera a la propia tarea de la enseñanza en la Educación Superior -según el autor mencionado- como una suerte de mera actividad narrativa (de comentarios de textos y autores) mientras la investigación y el conocimiento codificado[1] se imponen como columna vertebral a la cual se alinean actividades subsidiarias del trabajo académico.

De allí en adelante, el criterio extendido que domina la cultura académica de nuestras universidades -como hegemonía socialmente construida- es el que equipara la *profesionalización de la investigación* a la noción de *profesionalización académica*. Siendo que en rigor, esta última, refiere a un territorio mucho más vasto en el que hoy además, se inscribe la degradación -en términos valorativos- de la tarea estrictamente docente. Y a nuestro saber y entender, por cuestiones ajenas no necesariamente propias del espacio universitario, como por ejemplo regímenes impuestos por la lógica del mercado del conocimiento producido a bajo costo, condicionando las agendas de investigación de docentes volcados mayormente a esta tarea por el financiamiento de grandes empresas.

Partimos de la idea de que la profesionalización de la enseñanza es un marco general que contiene a la profesionalización de la investigación, pero no es sustitutiva. Esto nos exige analizar la diversificación del trabajo académico y lo que podríamos concebir como sus "distorsiones" conceptuales a partir de las políticas instrumentadas en la educación superior. (Boyer, E.;1997)[2].

Preocupa, como variable significativa, la singular dinámica que adquiere en la presente coyuntura de las universidades latinoamericanas -argentinas en particular- y sus organizaciones sindicales a la hora de analizar aquellas regulaciones laborales, la dialéctica que se instala entre lo general y común de las políticas en educación superior adoptadas regionalmente y lo particular de los sujetos involucrados en las discusiones según sea su anclaje social, territorial, laboral concreto, al tener que discutir el *proceso de valorización* del trabajo docente..

Para pensar "lo académico" (y por ende directa o indirectamente, a "los académicos") resultan in-

teresantes las producciones que sugieren identificaciones laborales singulares y específicas en la perspectiva que entiende al *Proceso de Trabajo* (PT) -para nuestro caso, docente- desde las aproximaciones teóricas propias de la *Actividad Situada* (AS) y del *Conocimiento Socialmente Distribuido* (CSD) (Lozares, C. y otros, 2004: p. 74)[3]. Como así también, las que reafirman de alguna manera en esa misma línea de análisis, que:

> …las identidades, representaciones y prácticas (IRyP) del mundo del trabajo no pueden ser comprendidas como puro discurso, sin prestar atención a la relación de este con las normas y reglas sociales. Señalando que las IRyP se desarrollan en el marco estructural y simbólico de las normas en vigencia, cualquiera sea el grado de creencia respecto de ellas, a las cuales producen, reproducen y transforman. (La Serna, C., 2010: p. 21).

El desafío presente pasaría entonces por encontrar un marco regulatorio que desde el punto de vista laboral, nos abarque, nos proteja y nos contenga con posibilidades en lo profesional de calificar y promocionar a través de un proceso de formación continua. Desafío que deberá atender el conjunto de tensiones que instalan las formas de producción a que nos remite la reestructuración del modelo universitario hegemónico por un lado. Particularmente en lo que refiere al *nosotros* trabajadores/as docentes universitarios como productores/as inmateriales que generamos conocimientos y producimos *fuerza de trabajo*. Y por el otro, a <u>las continuidades</u> -pese a los avances que podamos observar desde 2003 a la fecha- que se registran en los sistemas de Educación Superior (ES) de la región, en la perspectiva mercantilizadora del conocimiento sostenido por docentes altamente flexibilizados. Marco que nos proporcione previsibilidad, nos garantice estabilidad y acote la arbitrariedad a la que somos sometidos la inmensa mayoría de los universitarios, degradando (desde el modelo de *universidad comercial*[4] impuesto) una tarea (la estrictamente docente) en detrimento de otra (la investigación) impactando en las trayectorias académicas y el quehacer cotidiano en los espacios universitarios (Monfredini, I., 2011).

Situación esta, que termina fracturando y segmentando concepción, gestión y ejecución de la educación tras un discurso de corte academicista/profesionalista que oculta más que lo que devela; acotando y reduciendo la dimensión intelectual de nuestra producción, *en <u>todas</u> las áreas, funciones y tareas que configuran el proceso de trabajo universitario* como dimensión compleja a estudiar en profundidad. Regulación que se instala mientras se reproduce (e incluso en ocasiones se profundiza) la precariedad laboral.

Algunas observaciones necesarias

Los trabajos que se presentaron en el IX Seminario Internacional de la RED ESTRADO[5] realizado en Chile los días 18, 19 y 20 de Julio de 2012 han girado fundamentalmente en torno a la *precarización* del trabajador docente universitario. Las tendencias expresadas en las investigaciones presentadas muestran que, de una forma u otra, el centro del debate vuelve a estar puesto en "<u>el valor</u>" del trabajo. Contexto que creemos, instala razones suficientes por las que resulta inexorable atender, dada la diversidad de intereses puestos en juego por el estado, la universidad y el mercado, la tensión entre Autonomía Universitaria y Evaluación, centrando la mirada en quién evalúa. Atendiendo a este contexto y a cómo se ponen en juego los valores académicos y los valores de mercado, es necesario indagar además en torno a los supuestos subyacentes en los criterios evaluadores sobre cada una de las dimensiones del proceso laboral.

En esta línea de razonamiento, resultan interesantes para encuadrar y contextualizar dichos supuestos, los avances en torno a la categoría de *Pertinencia de la Educación Superior* (PES) que formula Sebastián Gómez, cuando problematiza el binomio *público-privado* presupuesto en la categoría PES, al analizar los proyectos de Ley de Educación Superior de los distintos bloques parlamentarios que fueron elevados desde el año 2006 al año 2009. (Gómez, S.; 2009)[6].

El segundo punto sobre el que llamamos la atención, es acerca de la noción de *precarización* con que trabajamos en el desarrollo de la IIª Parte del "Trayecto Curricular Sistemático de Formación Docente: Trabajo Docente en la Universidad. Una Investigación Participativa" (Ps. Deolidia Martinez y equipo. 2011) dictado en el marco del Programa Nacional de Formación Gratuita (Acta CIN-CONADU del 28/09/2011), en la Asociación Gremial de Docentes e Investigadores de la UNR (COAD), en el sentido de que:

> …hay que abrir la categoría y dar entrada a <u>TODAS</u> las precarizaciones (no solo la carencia de

derechos laborales): en los vínculos, la comunicación, la relación con los estudiantes, el trabajo colectivo en los procesos reales intervinculados (con los no-docentes) y en especial, hay que ver quién precariza, quién es el precarizador y qué política concreta lo expresa (ajuste, evaluación, valor de mercado, apertura a una demanda que no se tiene con qué atender, etc. (Martinez, D. 2011: p.3)

Un tercer punto, que de alguna manera se desprende de este y que nos remite a producciones anteriores, refiere a que, analizar cómo se trabaja en la universidad exige hoy incorporar al conjunto de todos los que directa o indirectamente forman parte del proceso de trabajo docente (estudiantes, administrativos, auxiliares, laboratoristas, etc.). Finalmente y por tal motivo, no consideramos un dato menor formulaciones tales como las que hiciera el Espacio Nacional de Estudiantes de Organizaciones de Base -ENEOB- (justamente, en tanto son parte misma del proceso laboral docente) tras multitudinarios FOROS de discusión, al elaborar sus 15 Puntos para una Nueva Ley de Educación Superior. (www.eneobargentina.com.ar). Allí especifican:

7. Las formas en que se lleva adelante la Evaluación deben bregar, en primer término, por la protección de la autonomía de la ES. Cualquier tipo de evaluación académica o institucional debe contemplar las siguientes condiciones:

a) La definición de criterios de evaluación que respeten la autonomía universitaria. Su ejecución debe ser realizada en forma independiente del poder ejecutivo, legislativo y judicial y de cualquier entidad privada.

b) Debe contemplar la participación de los estudiantes.

c) Debe contemplar la participación de otros sectores sociales como sindicatos, movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil.

d) Los resultados de los procesos de evaluación no pueden ser utilizados para definir la distribución de presupuesto, y no pueden acarrear la posibilidad de inhabilitación para expedir títulos.

Rechazamos la CONEAU y cualquier órgano de evaluación que use mecanismos extorsivos violatorios de la autonomía de la Educación.

8. La nueva LES debe abonar la conformación de mecanismos de autoevaluación democráticos y protectores de la autonomía de las Instituciones de Educación Superior, que cuenten con la participación de todos los claustros y donde exista representación de actores como los arriba mencionados. (p.2).

La docencia universitaria y la profesionalización académica en universidades públicas con alta precarización

El documento sobre Carrera Docente aprobado por la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) en su último Congreso Extraordinario celebrado los días 21 y 22 de Junio 2012 en la ciudad de Formosa, subraya entre sus fundamentos para ser llevado a la discusión del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT), que el Sistema Universitario Público Nacional que en 1918 contaba solamente con cuatro instituciones, se ha expandido notablemente y reúne hoy 47 universidades y 7 institutos universitarios. Sumando sus plantas, estaríamos hablando de un total de 140.000 docentes aproximadamente. Escenario político-académico que se produce con un cambio sustantivo en lo que hace a la vinculación de los propios docentes universitarios con su tarea y con la institución académica. Pero también, en la imagen que estos tienen de sí y de sus quehaceres. De manera creciente, especifica:

…los universitarios -que solían ser profesionales que dedicaban a la tarea académica sólo un tiempo menor de su actividad- procuran consolidar su situación laboral como docentes de tiempo completo en las instituciones, expectativa que se incrementa en la medida en que la actividad académica se profesionaliza y mejoran las condiciones salariales y las oportunidades de desarrollo personal que esta ocupación ofrece. (IEC-CONADU: p.6).

La contracara de esta tendencia que caracteriza de manera hegemónica a todo el sector, es que las designaciones interinas que debieran ser de carácter excepcional, se han consolidado como la forma

normal de vinculación del docente a la universidad. El mismo documento afirma que en la actualidad los docentes no regulares u ordinarios representan más del 60% del sistema, llegando a superar el 70% en algunas universidades. Lo que se pensó originalmente como un recurso excepcional para cubrir vacantes de manera inmediata y provisoria que garantizara la continuidad de las actividades cuando se abrieran carreras o asignaturas, o frente al imprevisto por liberación de cargos, "se constituyó en la característica estructural de un modelo universitario de reducción de derechos por sometimiento y sujeción a un régimen de despido periódico". (IEC-CONADU, 2012: p.6). Uno de los debates que se mantuvieron en aquel Congreso y que se expresó a través de los docentes de la UNR y la UNRC, fue que atento a que la excepción y la irregularidad del sistema devino la característica con un alto nivel de "naturalización" para las gestiones del conjunto de las UU.NN., allí donde existe algún tipo de régimen de Carrera Docente, en general, lejos de tratarse de un mecanismo de promoción y profesionalización, apenas constituye un régimen de -pretendida- estabilidad laboral -según la discrecionalidad con que se aplique- reduciendo y tergiversando su sentido original y manteniendo además en paralelo aquella altísima proporción de docentes interinos.

El documento mencionado consigna a su vez que:

> En sentido estricto, la cuestión de los interinos no forma parte del Régimen de Carrera Docente. Pero la implementación de la Carrera exige, al mismo tiempo, dar una respuesta a esta situación. **No es admisible que la carrera docente sea opcional, o que se defina el ingreso de tal modo que haya en una institución dos clases de docentes con regímenes laborales distintos.** La Carrera Docente es el modo de asegurar la estabilidad laboral, pero también es el instrumento que permite ordenar las plantas, proyectar las carreras académicas individuales y planificar el desarrollo institucional de acuerdo con objetivos definidos. El mantenimiento de un sector de la planta docente bajo el viejo régimen de la periodicidad, o, peor aún, bajo el interinato, reserva un campo para la arbitrariedad patronal y la manipulación política de las designaciones. (IEC-CONADU: p.11).

Pero es de observar que, avanzar hacia un proceso de normalización general que implicaría el llamado a concurso de todos los cargos actualmente interinos, podría conducir a situaciones injustas al exponer, a docentes que tras muchos años de interinato y que desempeñan adecuadamente su función, tengan que competir en un concurso abierto y perder así su trabajo. Una **normalización limitada** -expresa el documento (p.8)- podría permitir discriminar estas situaciones en la medida en que se determine que se llamarán a concurso los cargos más recientemente asignados y que en cambio los docentes interinos con cierta antigüedad en su cargo, accederán a la carrera a través de un mecanismo diferente que les permita regularizar su situación preservando su trabajo. Se trataría de un mecanismo de **regularización "protegida"** que podría ser automático o suponer un proceso de reválida.

El día 1º de Agosto 2012 se comenzó a discutir con todas las representaciones sindicales del país en la Paritaria Nacional, el Capítulo del Convenio Colectivo de Trabajo correspondiente a Carrera Docente. A tal fin y con la intención de homogeneizar criterios en un proyecto único, se aprobó en el Congreso de CONADU mencionado, lo que se dio en llamar *Lineamientos Mínimos para la Reglamentación de la Carrera Docente exigidos por CONADU.* Allí se especifica:

- El acceso a la Carrera Docente debe efectuarse mediante el concurso público y abierto de antecedentes y oposición.
- Debe ser contemplada reglamentariamente la existencia de instancias de apelación que permitan al postulante impugnar los dictámenes de concursos y de todas las instancias de evaluación que incluya la Carrera Docente.
- Debe incorporarse en los concursos y en todas las instancias de evaluación la figura del veedor gremial.
- El reglamento de concursos, los mecanismos de evaluación periódica y los criterios de promoción deben establecer con claridad las exigencias correspondientes a cada categoría y dedicación, de acuerdo con el tipo de asignatura de que se trate y su modalidad de enseñanza, los objetivos de la institución, etc.

▪El reglamento de la Carrera Docente debe adecuarse en todas sus instancias a la definición de funciones docentes que se estipulen en el Convenio Colectivo de Trabajo.

No es admisible que la Carrera Docente sea opcional, o que se defina el ingreso de tal modo que haya en una institución dos clases de docentes con regímenes laborales distintos.

▪Debe darse solución a la situación de los docentes interinos. Para aquellos que revistan como interinos al momento de reglamentarse la Carrera Docente, debe establecerse un mecanismo de acceso a la Carrera que proteja la continuidad en el cargo para quienes han desempeñado adecuadamente su función. Debe establecerse una reglamentación que limite efectivamente, en el futuro, las designaciones interinas.

▪Debe definirse un mecanismo de evaluación periódica que permita acreditar el adecuado desempeño y justificar la continuidad del docente en el cargo, y que pueda además acreditar su idoneidad para ser promovido de categoría.

▪Deben establecerse dispositivos intermedios de seguimiento por parte del área o cátedra a la que pertenece el docente, antes de la evaluación individual, que permitan realizar modificaciones en el desempeño o proveer los recursos necesarios para cumplir con las tareas que luego serán objeto de evaluación, y que pueden requerir apoyo institucional para poder ser llevadas a cabo.

▪Es necesario que se acompañe a las trayectorias individuales con una oferta institucional de perfeccionamiento adecuada a las exigencias de la función desempeñada.

Debe asegurarse la gratuidad de la formación de posgrado para que los docentes tengan oportunidades efectivas de perfeccionamiento en el marco de sus carreras.

▪El régimen de promoción debe establecer en qué casos el ascenso a una determinada categoría está sujeto a concurso público y abierto de oposición y antecedentes, y cuándo la movilidad entre una categoría y la siguiente, puede producirse sin mediar concurso, sobre la base de los resultados de la evaluación periódica.

▪La promoción sin concurso, que requiere haber sido evaluado satisfactoriamente en los procedimientos regulares de evaluación periódica, debe establecer claramente: qué cantidad de evaluaciones debe haber superado satisfactoriamente, y si existe alguna calificación mínima requerida, si el docente debe haber revistado cierto tiempo como mínimo en un cargo para poder aspirar a ascender, si se requiere, además, alguna evaluación presencial diferente del concurso: coloquio o entrevista, si se le pide que presente un proyecto para el desempeño del nuevo cargo.

▪El cumplimiento de los requisitos definidos para ascender a una categoría superior debe generar, como mínimo, el derecho a solicitar el ascenso, sea vía concurso o a través del dispositivo de evaluación del desempeño.

Estos "*Lineamientos Mínimos*" sintetizan el núcleo duro de las demandas gremiales de la etapa, en un contexto sin visos de cambio en lo que refiere al modelo universitario sostenido y respaldado por la Ley de Educación Superior (LES) vigente desde 1995. Afirmamos esto en tanto la propia diputada oficialista Dra. Adriana Puiggrós, Presidenta de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, que en 2009 presentara un Proyecto de Ley Nacional de Educación Superior (Nº de Expediente 0458-D-2009) acompañada en ese momento por los Diputados Rossi, A.; Vaca Narvaja, P.; Damilano, V.; Leverberg, S. M.; Pasini, A.; Acosta, M.J.; Depetri, E.; Berraute, A. y Cantero, A; debió -entendemos- replegarse ante la evidencia (aún contando con mayorías "propias" en ambas cámaras legislativas) de que no habrá nueva LES en lo inmediato. Situación que la indujo presentar un nuevo Proyecto de Ley, mucho menos ambicioso en el sentido de cambio de modelo universitario, pero que valorativamente pone en otro plano el trabajo docente. Este último aborda la Regulación del ejercicio de la docencia de la Educación Superior (Nº de Expediente 3737-D-2011 con trámite parlamentario 091 del 15/07/2011, acompañado por la firma de los Diputados Plaini, F.; Pilatti Vergara, M.I.; Recalde, H. y Calchaqui, M.).

Lo interesante del dato hasta donde hemos relevado la información, es que de todos los Rectores miembros del Consejo Interuniversitario Nacional, el único que ha dado respaldo abierto y público a este último Proyecto es el Dr. Marcelo Ruiz, Rector de la Universidad Nacional de Rio Cuarto. Hombre proveniente de las filas sindicales que postulan una Educación Superior Democrática, Popular, Emancipadora y Latinoamericana. Ex Secretario General de la Asociación Gremial Docente de la Universidad de Río Cuarto. Ruiz fue quien desde el 5 de Diciembre de 2007 en que se produjo la explosión de la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería de la UNRC, en la que fallecieron un estudiante y cinco investigado-

res, encabezó la más importante acción del sindicalismo docente universitario en el terreno de la defensa de las condiciones laborales llegando a constituirse esa Asociación Gremial, en querellante en la causa penal abierta. Causa en la que actualmente están imputados por estrago doloso, culposo, agravado, siete ex funcionarios de la UNRC. Actuaciones que ya han sido elevadas a Juicio, recayendo este en la Cámara Federal Nº2 de la ciudad de Córdoba. Aquellos hechos tuvieron que ver con investigaciones sobre el complejo oleaginoso, usando un material altamente combustible en su almacenamiento -Hexano- que proveía la Empresa De Smet. Solvente orgánico, volátil e inflamable que se encontraba albergado en forma irregular en el laboratorio.

Remarcamos estos datos porque dejan entrever claramente en qué contexto de trabajo, bajo qué amparo legal y desde qué marco valorativo, puede estarse investigando y desarrollando tareas académicas en nuestras UU.NN. Las que hacen al modelo de universidad vigente. De hecho, las discusiones mantenidas en los ámbitos gremiales indicarían que fue esta verdadera catástrofe lo que disparó en su momento la decisión del Ministerio de invertir en capacitación en Higiene y Seguridad y la repentina voluntad de los rectores -negada durante décadas- de aceptar comenzar a discutir el CCT haciéndolo por el Capítulo de Condiciones y Ambiente de Trabajo. Decisión que se tomó dejando postergada hacia adelante las cuestiones vinculadas a la estabilidad laboral. Es de destacar por otra parte, que los distintos Ministros de Educación que se sucedieron desde 2003 a la fecha (Daniel Filmus, Juan Carlos Tedesco, Alberto Sileoni) han asumido sistemática y públicamente, la gran deuda de una nueva Ley de Educación Superior mientras en los hechos se sigue adelante con el proceso de claro sentido privatista (en términos de "bien transable") del conocimiento público:

> …proceso en que el conocimiento generado en los ámbitos públicos con financiamiento privado conlleva cláusulas de confidencialidad que limitan el libre flujo de conocimientos, así como también se estimula la selección de temas de investigación "rentables" y se valora el trabajo académico según criterios empresariales (Naidorf, J., 2009: p.24).

El esquema dominante que sigue rigiendo en las UU.NN. (y se profundiza buscando como contrapartida reducir el impacto con diversas iniciativas de "compromiso social universitario" inscripto en la perspectiva de las "políticas compensatorias") es el llamado modelo de la Triple Hélice. Este modelo propone la vinculación científico-tecnológica entre universidad y empresa, con el estado como promotor, mediador, posibilitador, facilitador o regulador de la vinculación (Llomovatte, S. 1999). El que entre otros tantos efectos, pone seriamente en cuestión el sentido unívoco con que se supo conceptualizar la noción de Autonomía Universitaria, según sea hoy la fuente de financiamiento y la demanda del mercado del conocimiento. Escenario académico institucional que presenta repercusiones inevitables en la relación de esta (la autonomía) con la evaluación. Y en consecuencia, con el valor que adquiere "lo académico" según quién y en función de qué agenda evalúa. Este es el punto que exige develar las regulaciones del proceso laboral docente en todas sus dimensiones. Entre otras cosas, las formas de producción y organización en la que se inscribe, dejando al descubierto la forma multifacética que adquiere la precarización.

Reflexiones finales

Creemos fundamental impulsar, desarrollar y multiplicar ámbitos de reflexión colectiva (no sólo a nivel mega encuentros -foros, congresos, seminarios, etc.-, sino también en pequeños grupos de investigación con más producción en red) cuya premisa en torno a revalorizar el trabajo docente, su especificidad y la enseñanza universitaria en toda su complejidad, apunten a desmontar lo que se presenta como anclado en un paradigma funcionalista adaptativo en lo que hace a la organización interna de la universidad respecto a los requerimientos del modelo de universidad comercial vigente. Es de hacer notar que ya con anterioridad a 2001 y contradictoriamente al conjunto de decisiones que se siguieron adoptando, el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) afirmaba que el incremento de la participación del financiamiento privado y orientado por el mercado, podía incidir, tanto en la manera de priorizar ciertas líneas de investigación aplicada con la intención de resolver problemas específicos de la producción, como al abandono de las investigaciones consideradas como irrelevantes o no útiles para la obtención de ganancias.

Sostenemos la necesidad de insistir en la promoción de investigaciones participativas con una perspectiva etnográfica, que al mismo tiempo que centren en el trabajador docente en particular desde su

ubicación subjetivante, recuperen el sujeto colectivo del proceso laboral docente y sus mecanismos dadores de identidad laboral poniendo el acento en la identificación de los marcos evaluativos desde los cuales se califica y se le asigna "valor" a cada una de nuestras áreas de intervención. Esta premisa constituye una de las claves. Para lo cual, es necesario recuperar (y fortalecer) como afirmábamos más arriba, toda la dimensión intelectual de nuestra labor, con más autonomía de pensamiento, poniendo el acento en los sistemas de evaluación, sus criterios, indicadores y fundamentos políticos y epistemológicos. Es necesario de-construir el proceso mismo de alienación del trabajador docente de la ES, que, progresivamente, se ha ido asimilando (en su necesidad de "acreditar") a los mecanismos de sobreexplotación a que son sometidos el conjunto de los trabajadores -en nuestro caso- desde un nuevo y no menos contradictorio "conservadurismo" universitario que instalaron en el marco de un -cuanto menos- discutible eficientismo tecnocrático que caracteriza el modelo vigente impuesto por el llamado Estado Evaluador. Es el propio sentido de *la calidad* del trabajo desplegado lo que estamos observando, y cualquier generalización abstracta, puede conducirnos a consideraciones engañosas. Es de hacer notar que lo propiamente investigativo, suele estar lejos de la tarea cotidiana de la misma docencia, de sus rutinas, de las relaciones más primarias que anidan en la dinámica de la enseñanza superior.-

Notas

[1] Según Zúñiga Hernández en *La enseñanza experta en contexto universitario. ¿Qué deja fuera en la regulación del trabajo académico (2011)*, el conocimiento codificado refiere a las comunicaciones escritas. Mientras que el conocimiento tácito incluye procesos intangibles como las prácticas organizacionales de un grupo de investigación o, en el caso de algunas tradiciones científicas, el montaje de laboratorios, así como el uso de determinados artefactos metodológicos.

[2] Ernest Boyer, ex presidente de la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza, en EE.UU., al señalar la *diversificación* del trabajo académico, plantea que la profesionalización de la investigación corresponde al trabajo académico de descubrimiento; identificando además, otros tres tipos: el trabajo de *erudición* (recreación del conocimiento), el trabajo de *comunicación* (para fines pedagógicos) y el trabajo de *aplicación* (solución de problemas técnicos). Según el texto mencionado (Zúñiga Hernández, Barona Ríos y otros) La diversificación de prácticas desencadenó una reflexión sobre las potenciales distorsiones del trabajo académico, incluso la incorporación de clasificaciones en la enseñanza universitaria.

[3] Lozares, C.: Verd, J.M.; Moreno, S,; Barranco, O. y Massó, M., para reflexionar sobre los vacíos e insuficiencias de los marcos conceptuales históricamente construidos en torno a los procesos de trabajo, proponen un modelo de análisis en el que, la idea básica que subyace en torno a las aproximaciones teóricas de la Actividad Situada (AS) y del Conocimiento Socialmente Distribuido (CSD), consiste en que el conocimiento y la acción (por tanto también los procesos de trabajo) no se pueden entender ni como actividades y conocimientos puramente individuales de las personas ni como aislados de la situación en que se llevan a cabo, sino en interacción, primero, con las acciones y conocimientos de otros (y distribuidos entre) individuos y artefactos y, segundo, con la situación y el entorno en que se desarrollan (Conein, 1994; Suchman, 1993). Ambas aproximaciones teóricas, AS y CSD, van parejas y se complementan mutuamente en la explicación de los procesos de acción y por tanto de los de trabajo. También convergen en el sentido de que "si la cognición está distribuida, necesariamente está situada puesto que la distribución de la cognición depende en gran medida de las posibilidades situacionales" (Salomón, 1993: 114). Es en el mismo proceso de acción-reacción e interacción de los agentes al estado de la situación (y del mundo) donde se genera y distribuye el conocimiento y viceversa. Así pues, no se puede mantener desde el punto de vista pragmático, aunque sí desde el punto de vista analítico, la separación entre lo que es acción y lo que es cognición como tampoco entre lo individual y lo colectivo, ni entre la acción, la situación y el contexto estructural de su realización puesto que todo ello, en su génesis y desarrollo constituye un tejido y/o círculo complejo que mutuamente se alimenta y al mismo tiempo se abre al exterior teniendo su núcleo en la interacción.

[4] Ver "La codificación mercantil del conocimiento según las recomendaciones de los organismos internacionales" (Juarros, F.; Naidorf, J. y Guelman, A., 2006) en "*Las actividades de investigación y desarrollo (I&D) en las universidades públicas*". La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública (Llomovate, S. y otros, Cap. II).

[5] Red de Estudios de Trabajo Docente. Reúne investigadores latinoamericanos del tema, desde 1999. (www.redestrado.com)

[6] Según Gómez, S. (2009) *Usos y supuestos políticos teóricos de la pertinencia de la educación superior en los proyectos por una Ley de Nacional de Educación Superior (Argentina). Su inscripción en el dinámico escenario político.* Tesis de Maestría. "La Pertinencia (del francés: *petinence*, del inglés: *relevance*) de la Educación Superior es introducida por los documentos especializados de la UNESCO desde 1995 y reforzada sistemáticamente a partir de 1998. Es sabido que dicha categoría cuenta con un peso creciente en la elaboración y definición de las políticas de Educación Superior. Su aparición frecuente en documentos de organismos internacionales, proyectos legislativos, etc. que refieren a la Educación Superior es una ilustración de ello. Uno de los atributos más significativos de la PES es su carácter equívoco. Al igual que otras categorías, su definición no es acabada, condensando un sin fin de significados posibles. Se presenta como un significante vacío (Naidorf, et. al. 2007). Es sustancial entender que los sentidos de las categorías que orientan políticas educativas no son casuales o contingentes sino el producto de luchas sociales generales que tienen su materialización (siempre dinámica) en ellas. De este modo, los sentidos de la PES se conforman como un objeto de disputa y se juegan en el estado de las correlaciones de fuerzas. Además es preciso reconocer que el poder de nominación de los sectores sociales es nítidamente desigual (Bourdieu, 1990). La capacidad efectiva de dar visibilidad, crear o bien de decir de cierta manera a las categorías y objetos sociales, expresa un poder político – social. "

[7] (Coraggio, J.L.; Vispo, A. (2001). *Contribución al estudio del Sistema Universitario Argentino.* Bs.As., Argentina:Miño y Dávila

Bibliografía

ADIUC-AGD-COAD. (2008). *Reflexiones del Congreso Nacional por una Educación Superior Democrática, Popular, Emancipadora y Latinoamericana. Hacia la construcción de un nuevo movimiento nacional de trabajadores docentes universitarios*. Córdoba: GraficArce.

Antunes, R. (2005). *Los Sentidos del Trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo.* Buenos Aires: Herramienta Ediciones/TEL-Taller de Estudios Laborales.

Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo.* Buenos Aires: Topía.

Borón, A. (2008). *Consolidando la Explotación. La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico.* Córdoba: Editorial Espartaco.

Colominas, N. (2012). *La ilusión del Trabajo.* Buenos Aires. Nac & Pop. Red Nacional y Popular de Noticias. *www.nacionalypopular.com/index.php?option=com*

Campos V.S. (2005). Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ción de la universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad. En *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina.* Gentili. P. y Levy, B. (comp.). Buenos Aires: CLACSO.

Díaz Villa, M. (2006). *Hacia una sociología de las competencias.* Mimeo. Santiago de Cali.

IEC-CONADU (2012). *La Carrera Docente en las Universidades Argentinas. Documento aprobado por el Congreso Extraordinario de CONADU, Formosa, 22/06/2012.* Documentos para el debate. Buenos Aires. IEC-CONADU.

Imen, P. (2008). *Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación.* Florianópolis – SC. Revista Perspectiva. Vol.26, Nº2.

La Serna, C. A. (2010). *La transformación del mundo del trabajo. Representaciones, prácticas e identidades.* Buenos Aires: CLACSO – Ediciones CICCUS

Llomovatte, S. y otros. (2006). *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores – Laboratorio de Políticas Públicas.

Lozares, C.; Verd, J. M. y otros. (2004). *El proceso de trabajo desde las perspectivas de la actividad situada y del conocimiento socialmente distribuido.* Barcelona. Cuadernos de Relaciones Laborales. Vol.22 Nº1. 67-87 Grup d'Estudis Sociológics sobre la Vida Quotidiana i el Treball (QUIT). Universitat Autónoma.

Martinez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa. Treinta años de estudios del trabajo docente.* Washington DC. Latina American Studyes Association (LASA). XXIII International Congress.

Martinez, D., Amieva, R., Gretter, S. y otros. (2009). *Subjetividad y Trabajo Docente en la Universidad.* San Luis. Revista Fundamentos en Humanidades. Año X NºII pp. 135/160. UNSL.

Morin, E.(1998). *Introducción al Pensamiento Complejo.* Barcelona: Gedisa.

Naidorf, J.; Martinetto, A. y otros. (2010). *Reflexiones acerca del rol de los intelectuales en América Latina.* Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol.18, Nº25. http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/730 Arizona State University.

Naidorf, J. (2009). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública.* Buenos Aires: EUDEBA.

Neffa, J. C. (1990). *El Proceso de Trabajo y la Economía de Tiempo*. Buenos Aires: Humanitas.

Pérez Mora, R. y Monfredini, I.; (coord.) (2011) *Profesión Académica. Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual.* Universidad de Guadalajara. Jalisco, México: Ediciones de la Noche.

Puiggros, A. y otros. (2011). *Ejercicio de la docencia de la Educación Superior: Regulación: Modificación de los artículos 11 y 12 de la Ley 24521.* Proyecto de Ley. H. cámara de Diputados de la Nación. Argentina. Nº de Exp. 3737-D-2011. Trámite Parlamentario 091 (15/07/2011).

Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Salomon, G. (1993). *Distributed Cognition: Psychological and educational considerations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Slaughter, Sh. And Leslie, L. (1977). *Academic Capitalism: Politics, Policies & the Entrepreneurial University*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Tello, A. M. (2008). *Nuevas regulaciones en el trabajo docente*, en ADIUC-AGD-COAD, Reflexiones del Congreso Nacional por una Educación Superior Democrática, Popular, Emancipadora y Latinoamericana. Córdoba: GraficArce.

Torres, C. A. (Comp.) (2001). *Paulo Freire e a agenda da Educaçao Latino Americana No Século XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

Varsavsky, O. (1994). (8 ed.). *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires: CEAL.

Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Condiciones de trabajo y representaciones sociales. El discurso político, el discurso judicial y la prensa escrita a la luz del análisis sociológico-lingüístico del discurso.* Argentina. Discurso y Sociedad, Vol.1, Nº1, 148-187. www.dissoc.org

Zemelman, H. (2004). *¿En qué andan las ciencias sociales?* Chile: Instituto de Ciencias, Artes y Literatura Alejandro Lipschütz.

Zúñiga Hernández, O. Y.; Barona Ríos, C.; Ponce de León, O. G.; Abascal Zorrilla, M. L. (2011). "La enseñanza experta en contexto universitario. ¿Qué se deja fuera en la regulación del trabajo académico". Cap.VI. Pps.107-119. En *Profesión académica. Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual.* Universidad de Guadalajara. Jalisco, México: Ediciones de la Noche.

Eje 9

Debates teóricos y metodológicos en las investigaciones sobre trabajo docente

Coordinador:
Claudio Nuñez

Líneas teóricas y conceptuales, abordajes disciplinares e interdisciplinares; desarrollos y propuestas metodológicos en torno a problemáticas referidas al trabajo docente. Perspectivas y enfoques que, durante el proceso de investigación, hayan resultado productivos, significativos o alternativos para componer los objetos de estudio, recolectar información, construir datos, analizarlos e interpretarlos. En síntesis, para pensar críticamente las problemáticas políticas, institucionales, profesionales, laborales del trabajo docente.

Es necesario contribuir con miradas compartidas, colaborativas entre investigadores y actores sociales de modo de hallar formas de producir conocimientos, poner en valor los saberes de los protagonistas de las problemáticas de investigación y, sobre todo, conducir-nos a la intervención en las realidades y a su transformación…

Investigación narrativa: acerca de los modos de conocer el trabajo docente universitario

María Gracia Benedetti; Javier Ríos; María del Rosario Badano

Abordar la investigación narrativa implica encarar un problema de orden epistemológico. La misma tiene como resultado un informe narrativo, y tiene la ventaja de no violar ni expropiar las voces de los sujetos investigados, al no imponer análisis categoriales alejados de sus palabras. Sin embargo, la interpretación corre el riesgo de quedar presa dentro del horizonte de los interpretados. Un análisis formalista o fuertemente categorial fragmenta en elementos codificables el discurso, descontextualizándolo. Pero una fidelidad extrema al propio discurso limitaría el análisis al proporcionar otras narrativas a la información recogida, solo que ahora el discurso se encuentra enhebrado. Las relaciones entre quien informa y analiza la información, no puede limitarse a "tomar nota".

Se trata de "lograr un equilibrio" entre una interpretación que no se limite a los discursos de los entrevistados (desde adentro), ni tampoco una interpretación que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado (desde afuera). Estas posturas, extremas (posturas textualistas y posturas ilustrativas) se tornan insostenibles.

Jerome Bruner, recurriendo a la metáfora del paisaje, plantea que el relato debe construir dos paisajes simultáneamente:

a - el paisaje exterior de la acción y b - el paisaje interior del pensamiento y las intenciones.

Se trata entonces de un doble discurso: los enunciados de hechos y acontecimientos (los cuales pueden ser categorizados), y lo que piensa y siente ante ellos (lo cual no se deja atrapar con categorías temáticas). Se evoca a un pasado junto a un juicio sobre su vida y presente, lo que suscita la anticipación de futuros posibles.

La investigación narrativa supone practicar una visión binocular, una doble descripción. Por un lado se necesita un retrato de la realidad interna del informante, y por otro lado se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el informante. Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida.

Un marco de inteligibilidad de las narraciones tiene que conjugar aquellos elementos tal y como fueron dichos y, al tiempo, no renunciar a hacer descripciones interpretativas que vayan más allá de los horizontes de los interpretados.

Como sostiene Geertz (1994, p22) de lo que se trata es de "reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias".

El proceso de un análisis narrativo es sintetizar un agregado de datos en un conjunto coherente, en lugar de separarlos por categorías. El proceso recursivo se mueve de los datos obtenidos a la emergencia de una determinada trama argumental. La investigación narrativa es un proceso complejo y reflexivo de mutación de los textos del campo a los textos para el lector. Los discursos recogidos en el campo son transformados en documentos públicos, el resultado no es un informe objetivo y neutro en donde las voces del entrevistado aparecen silenciadas, ni tampoco una mera transcripción de datos. Consiste en haber dado sentido a los datos y representado el significado en el contexto en que ocurrió, en una tarea más próxima a un buen reportaje periodístico o una novela histórica.

El investigador se convierte en aquel que construye y cuenta la historia por medio de un relato, donde a menudo deja oír su voz. Pero en la medida que la narración pretenda ser realista, el investigador debe incluir evidencias y argumentos que apoyen la plausibilidad de la narración ofrecida. Lo biográfico singular se tiene que inscribir en un marco de estructura general; las narrativas de acción en una genealogía de contexto que las expliquen (lo local y lo global, el texto y el contexto formulados en una concepción simultánea).

Bolívar Botía se pregunta si son compatibles el modo paradigmático y modo narrativo en la investi-

gación en referencia a la investigación educativa, y señala la presencia de dos tesis:

- Tesis de la compatibilidad. Ambos modos son legítimos y complementarios, al tiempo que irreductibles. (Tesis que defiende Jerome Bruner)

- Tesis de la incompatibilidad. Puede ser defendida desde cada uno de los modos:

a) desde el modo paradigmático: sólo la investigación paradigmática convencional (cuantitativa o cualitativa) produce conocimiento científico. El análisis de narrativas es relegado al campo del razonamiento práctico.

b) Desde el modo narrativo: La investigación narrativa expresa una actitud crítica ante el formalismo científico que deja afuera del conocimiento las experiencias significativas de la vida cotidiana.

Bolívar Botía afirma que la investigación narrativa permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación paradigmática deja afuera (en tanto esta no puede dar cuenta de aspectos relevantes como los sentimientos, los deseos, los propósitos, etc.). Su postura es que la investigación narrativa no implica rechazar cánones de razonamiento y justificación comúnmente admitidos.

Es preciso situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin desdeñar que es completamente única y singular.

La investigación narrativa enfrenta el dilema de conjugar el punto de vista del nativo y del investigador. El asunto se juega en no sacralizar los relatos, ni tampoco asimilarlos a tradicionales modos paradigmáticos de conocer (cuanti y cuali) en los que vanamente encajarían.

Jorge Larrosa (2003) reivindica la categoría experiencia, señalando que la misma ha sido menospreciada tanto en la racionalidad clásica como en al racionalidad moderna, tanto en la filosofía como en la ciencia.

En la filosofía clásica, la experiencia ha sido entendida como un modo de conocimiento inferior, quizá necesario como punto de partida, pero inferior: la experiencia es solo el inicio del verdadero conocimiento o incluso, en algunos autores clásicos, la experiencia es un obstáculo para el verdadero conocimiento, para la verdadera ciencia. La experiencia (empeiria) es inferior al arte (techné) y a la ciencia, porque el saber de experiencia es conocimiento de lo singular y la ciencia solo puede serlo de lo universal.

En la ciencia moderna según Larrosa, la experiencia es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, y con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien subjetivo, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma.

1) Plantea que es necesario tener ciertas precauciones en el uso de la palabra experiencia:
2) Primera precaución de separar claramente experiencia de experimento.
3) Segunda precaución de quitarle a la experiencia todo dogmatismo, toda pretensión de autoridad.
4) Tercera precaución, separar claramente experiencia de práctica, pensar la experiencia no desde la acción sino de la pasión.
5) Cuarta precaución, evitar hacer de la experiencia un concepto.
6) Quinta precaución, evitar hacer de la experiencia un fetiche, o un imperativo.
7) Sexta precaución, hacer de la palabra experiencia, una palabra afilada, precisa.

Se conoce que la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Luego vincula la idea de Kertész con un texto de Walter Benjamin titulado “El narrador”, el texto de Benjamin comienza con la constatación de la desaparición de la figura del narrador y con ella, la desaparición de la facultad de intercambiar experiencias; el relato es el lenguaje de la experiencia, la experiencia se elabora en forma de relato, la materia prima del relato es la experiencia, la vida. Por lo tanto si el relato desaparece, también desaparece la posibilidad de intercambiar experiencias.

El autor trabaja tres tesis, la primera, donde la experiencia ha sido destruida y se nos da en cambio una experiencia falsa; la segunda, (que trata de los sobrevivientes de la guerra) es que no hay lenguaje

para elaborar la experiencia, que nos faltan palabras, que no tenemos palabras, o que las palabras que tenemos son tan insignificantes, tan intercambiables, tan ajenas y tan falsas como lo que nos pasa, como nuestra vida. La tercera tesis es que no podemos ser alguien que todo lo que somos o lo que podemos ser ha sido fabricado fuera de nosotros, sin nosotros, y es tan falso como impuesto.

Recupera el texto de Agamben, intentando abrir un espacio para pensar la experiencia de otro modo, no como algo que hemos perdido o como algo que no podemos tener, sino como algo que tal vez se da ahora de otra manera, de una manera para la que quizá no tenemos palabras.

Daniel Suarez y otros (2009), plantean a la investigación narrativa como un enfoque específico de la investigación cualitativa, retoman a Bolívar Botía (2002) y expresan que la investigación narrativa en educación se instala dentro del "giro hermenéutico", esto es, en el marco de la investigación hermenéutica que se dirige a dar sentido y a comprender (frente a explicar por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada. Para los autores las narrativas estructuran la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, transmitirla, compartirla.

González Rey[1] (2005) presenta los argumentos contemporáneos que desde la perspectiva histórico-cultural caracterizan una concepción de la subjetividad, reconociendo su tránsito desde la psicología de la personalidad hacia la psicología social en su entrecruce con la Sociología y la Filosofía del sujeto. Desarrolla el concepto de sentido subjetivo y de configuración subjetiva como cualificación de la categoría sentido. Reflexiona sobre la subjetividad política y una manera de investigarla teniendo como horizonte la epistemología cualitativa, que parte de la naturaleza constructivo-interpretativa del conocimiento.

Recupera el planteo de Vygotsky en torno a la noción de *sentido o sentidos subjetivos* para construir la noción de configuración subjetiva.

Lo procesual de la personalidad es nodal a su teoría de la configuración subjetiva, ya que la personalidad es el sistema que tiene el momento organizativo de la subjetividad individual, pero ésta no se reduce a la personalidad porque es una subjetividad que existe en un sujeto en acción, en un sujeto en relación y por lo tanto permanentemente confrontada en un contexto. (pag 374)

Sobre la personalidad, sostiene que ésta no determina el comportamiento sino que define una presencia de sentido subjetivo en el marco actual de actuación del sujeto. Aquellos sentidos subjetivos originalmente asociados a la personalidad, se pueden corroer, desvirtuar, modificar, transformar en el proceso de producción de nuevos sentidos subjetivos que se desarrolla en el curso de la acción del sujeto. (374-5)

Así los espacios sociales donde el individuo actúa también son sistemas subjetivos, en el sentido [de] que son sistemas que implican sentidos y procesos simbólicos cuando los sujetos entran en contacto. Pero son sentidos y procesos simbólicos que están más allá del contacto personal, que están en las memorias, en los códigos, en un espacio institucionalizado y en ese sentido habla de subjetividad social.

Para González Rey la configuración subjetiva es una organización de sentidos subjetivos que definen los procesos simbólicos y las emociones que se integran de forma inseparable en relación a las experiencias del sujeto dentro de los espacios simbólicos de la cultura. Esa configuración subjetiva las ubica siempre como no conscientes por lo tanto son inaprensibles. El sujeto en su actividad consciente, intencional, se expresa como un mundo organizado a nivel subjetivo del cual nunca se apropia completamente.

Desarrolla el concepto de subjetividad política, como un momento de la subjetividad social, en ella ubica la religión, las creencias, los mitos de un país.

La idea de subjetividad que propone intenta discutir la idea moderna donde subjetividad remite a sujeto racional, cartesiano. Según González Rey la subjetividad, se vincula más con la cultura que con la naturaleza del ser, es decir, tiene en el sujeto un componente de acción (de sujeción) de lo impredictible, de lo contextual, de la subversión del orden.

Habla de sujeto encarnado, en donde las emociones en el sentido más *biológico* no puede separarse de lo que un sujeto concreto piensa, produce en otros niveles. El individuo sería la dimensión biológica de especie, el sujeto es el individuo en su singularidad, de subjetivación particular que genera sus propios espacios dentro de los espacios sociales institucionales.

La subjetividad podría ser conocida en términos de vida cotidiana por vía de la narrativa, ya que cuando se narra, se presenta un discurso mediante el cual se explicita la subjetividad.

La subjetividad no se *deduce*, se construye (el investigador) en espacios que no están explícitos dentro de la narrativa. Se parte de la naturaleza constructivo interpretativa del conocimiento, donde el investigador no está tomando la representación intencional del otro en su discurso sino que opera sobre

los aspectos que no pasan por la intencionalidad de quien habla. En esa *reconstrucción* se construyen hipótesis sobre las configuraciones. Las hipótesis no sólo sobre lo explícito sino también sobre lo implícito, lo *no dicho, en el modo de organizar lo dicho.*

La subjetividad no estaría *solamente* en el lenguaje sino en todas las formas de expresión humana.

Entiende la narrativa como un bloque que se construye con una intencionalidad del decir. El investigador se "apoya" en lo narrado y desde ahí construye un *tejido* sobre lo narrado. Lo que denomina *nueva tradición de estudios de la subjetividad* –distanciándose de los planteos husserlianos o marxistas o cartesianos ciertamente deterministas – deviene de un lugar del sujeto distinto, de una dimensión de sujeto distinta, Sujeto que necesita ser reinterpretado y reconocido en sus trayectorias singulares, complejas y en permanente desdoblamiento. En este sentido, el sujeto en cada acción genera un espacio de tensión en su propia subjetividad de modo que ni el sujeto ni la subjetividad son un espacio de determinación sino de recursividad.

Si nos construimos colectivamente, en interacción y por vía del lenguaje es posible develar la subjetividad de alguien a través de la narrativa, entendiéndola como un discurso que no se pretende verdad pero que posee su propia lógica de veracidad. En este sentido, la autobiografía sería la estrategia metodológica más apropiada, la que facilitaría la expresión de trechos auténticos de la experiencia y la producción de ese mundo en una forma de expresión. La gran pregunta es ¿cómo tomar esta forma de expresión? No por los sentidos literales sino por lo que *está contenido en ella.* González Rey propone la figura de *indicadores,* como modo de identificar los elementos que darán lugar a las hipótesis que construiré, y que no tendrán valor de afirmación actual sino que abren el camino (abducción).

Es importante reconocer que no se trata de recoger fragmentos de la narración y sobre eso decir cosas, el fragmento nunca contiene lo que se puede decir, el fragmento es un espacio simple, hipotético no afirmativo por lo que se tiene que integrar a otros elementos que pueden estar en esa u otra narración. Por ello es importante la pluralidad de instrumentos en el proceso de producción de información.

El sujeto nos habla desde el mundo de su experiencia no desde el instrumento que le presentamos, éste es un pretexto para expresarse, por lo que el instrumento tiene que ser dialógico de manera tal que posibilite al otro poner su mundo ahí, a disposición en una actitud constructiva no descriptiva, dado que a veces el hecho narrado es pequeño y se hace difícil su significación. En lo narrado el entrevistado está dando pistas para que el investigador profundice, allí donde hay sentido contenido que no está aun disponible, explícito, ahí. Solo es posible construir hipótesis que abran sentidos y posibiliten la repregunta por ejemplo o la profundización de algún dicho. Lo que debe hacerse es pasar de la descripción a la construcción donde se expresan la emocionalidad, la omisión, el énfasis de una cosa sobre la otra, ahí es donde están los avisos que permiten construir ese sentido.

González Rey sostiene que lo que debe buscarse no están sólo en la narrativa, ya que cuando se habla de la significación de una experiencia para el entrevistado aparece una emocionalidad desdoblada que puede no haber tomado este significado nunca, sin embargo, está presente y narrada desde una dimensión del sentido, donde lo que es posible captar de lo narrado no es la intencionalidad dicha en la palabra sino cómo está cargada la palabra que se da, no apenas por lo que está explícito en ella, sino por cómo se organiza el campo de la expresión del sujeto, lo que ya es una construcción del investigador que es distinto a la narrativa. En ese sentido, la perspectiva de González Rey sería la de un análisis histórico cultural y la reflexión sobre la subjetividad debe hacerse por esa vía. Esto implica la posibilidad de la construcción de la subjetividad, el rechazo de los determinismos, de las leyes, y la valoración de lo cultural en cuyo ámbito me construyo como sujeto con subjetividad. Pero también en lo cultural el investigador genera sentidos sobre la subjetividad que se ha investigado, sentidos que son las figuras teóricas que usa para ver esa subjetividad.

El sujeto no construye su subjetividad, sino que ésta se constituye en un campo de su acción. De ahí viene la perspectiva de la complejidad, de la multiplicidad de factores que están presentes en su constitución. La perspectiva de la complejidad presenta la posibilidad de advertir redes que se desdoblan a través de un número de detalles que pueden no tener nada que ver con la intencionalidad de ninguno de los protagonistas pero son figuras de sentido fuertes en la construcción de la subjetividad.

Reflexiones Teórico- Metodológicas

En este apartado metodológico se presentan las búsquedas, lecturas, reflexiones y debates que no sólo remiten a lecturas meta metodológicas o a la habitual hechura del informe, sino que intentan ser reflexiones en torno al propio objeto de investigación: las culturas universitarias.

¿Cómo comenzar a presentar (corriéndonos de la tentación de decir armar) las culturas académicas? ¿Cómo no sucumbir en la elaboración de un único relato, cuando la práctica cultural y académica se presentaba escindida, reconociendo no solo escenarios, sino dispositivos y demandas diferenciadas?

¿Cómo reconocer en la reflexión a la que sometemos la política y las prácticas universitarias "generales", la propia como negadora y constructora de cultura?

¿Cómo poder "mirar con ojos que vean" parafraseando a Guash las construcciones cotidianas, las políticas que se encarnan y se eluden?

Cuando dejamos de buscar el objeto en el exterior y comenzamos a recuperar lo propio, la búsqueda se tornó con sentido y el camino se volvió posible.

En función de las producciones realizadas, se presentan diferentes fragmentos de corte metodológico que constituyen el debate y construcción de las culturas académicas en la universidad.

Comentarios teórico metodológicos sobre el análisis

La construcción de los datos, el planteo interpretativo, es inseparable de los propios sujetos, de sus perspectivas, intenciones, sistemas de valores. Es, por lo tanto, un proceso constructivo que pone en cuestión las ideas del equipo como las propias esperas y apuestas políticas.

La información contiene, condensa, esconde vistas y huellas para luego expandirse, sugerir, tensionar junto a otra información el sentido que le asigna y se asigna. El contexto histórico – institucional es quien le da sentido.

Las universitarias y universitarios y la universidad en tanto institución conforman un contexto de trabajo y producción de discursos y prácticas.

La persona –entrevistada- se construye en el acto del habla. La situación de entrevista lo instituye y desenvuelve a su vez su capacidad para dar cuenta de la vivencia individual. Produce un relato y a su vez se incluye en un sistema clasificatorio pre-construido.

Si bien sostenemos que no hay una única manera de pensar la realidad, no obstante se produce una búsqueda que remita a consensos, acuerdos en el trabajo analítico. Un trabajo de análisis desafiante: desentrañar las pautas de conocimiento, la estructura y función del lenguaje, en tanto acto comunicativo social, para poder pensar complejamente.

Si, entonces, el sujeto se construye en el acto del habla y se considera que no es sólo un yo lingüístico sino especular y social. Se construye un personaje por una parte y por otra se experimenta a sí mismo como otro generalizado. Yo de la comunicación, yo narrativo, al decir de Alonso.

La narración conversacional posibilita un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental. En este sentido sostiene Alonso dos tesis, una en la que el habla tiene referentes extradiscursivos, ya que el discurso no se explica por el discurso mismo, y, por otra, que entre los referentes de las prácticas sociales parcialmente constitutivas del discurso. Estas reflexiones nos llevan a determinar el texto constitutivo en un contexto.

El proceso comunicativo une "lo dicho" con lo "vivido", le otorga materialidad al discurso. Y la emoción, la indignación, el compromiso, producen efectos en la subjetividad. Establecen relaciones entre el mensaje y su autor, lo que ha sido analizado en páginas anteriores.

El yo narrativo cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del yo como parte de la historia en este caso de docente universitaria. El discurso es "el decir del hacer". El modo de contar está mediado por el lenguaje que es pre-existente a la experiencia como sujeto particularmente situado. El hacer discursivo es por lo tanto dinámico. En ese dinamismo se reconoce la cotidianeidad en la que se construye y la política en cuanto orientación de sentido, modificación posibilidad. Podríamos reconocer un doble movimiento de representación y narración.

En cuanto a la temporalidad: los tiempos de los sucesos y el tiempo narrativo se despliegan como líneas simultáneas de la historia conversacional, de lo público, lo privado, lo semiprivado sus intersecciones, influencias y reconfiguraciones. Los fragmentos y alianzas de unos y otros donde el relato de la

entrevista deja huella y simultáneamente las borra.

Si el trabajo analítico lo caracterizamos como artesanal, donde se extienden y producen sentidos, donde se evocan pistas que puedan seguirse, se establecen relaciones para componer los textos descriptivos e interpretativos. Entonces la trama es un hacer sobre el hacer, que dispone el conocer.

El lenguaje ficcional o metafórico – analizado en investigaciones anteriores - tan pronto como posibilita dar forma, modelar, simular y fingir en el orden de imaginar posibilita simultáneamente el ámbito de lo irreal.

Conocer la vida, significaciones, cotidianeidades, valoración que constituyen las redes culturales de los docentes universitarios sobre su trabajo, su contexto y su sí mismo se transforma en un desafío de carácter teórico y metodológico ya que implica entre otras cuestiones:

- Poder pensar el momento histórico en el momento que se está viviendo.
- Tener autoconciencia del mismo en sus determinaciones políticas, culturales, subjetivas, etc.
- Analizar en movimiento las escenas inscriptas en coyunturas y estructuras no cerradas, no consolidadas.
- Pensar en particular –en lo concreto- en ese lugar y espacio habitado.

Tensionar teoría y empiria no como dos realidades separadas sino integradas en sus creencias, nociones, prácticas como totalidad de aspectos sociales, culturales y subjetivos de un grupo social en relación a otros grupos sociales.

Notas

[1] Fernando González Rey (2005), es psicólogo formado en la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana (Cuba), Doctor en Psicología del Instituto de Psicología General y Pedagógica de Moscú; tiene un Postdoctorado en Psicología del Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias de la Unión Soviética. Ha escrito los siguientes libros: *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural*; *O social Na psicología e A psicología social*. *A emergencia do sujeito*; *Epistemología cualitativa y subjetividad*; *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*; *Psicología de la personalidad*; *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*; *La psicología: principios y categorías*; *Personalidad, salud y modo de vida*; *Problemas epistemológicos de la psicología*; *Comunicación, personalidad y desarrollo*.

Prácticas y consumos culturales de docentes de escuelas públicas secundarias de Paraná y Concepción del Uruguay, en el espacio escolar y en la vida cotidiana

Mg. Mirta Espinosa Prof. Asociada Ord. Sociología de la Educación
Lic. Prof. Javier Miranda Aux. Docente.
Equipo de Cátedra de Sociología de la Educación. Trayecto Pedagógico.
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER.

Resumen

Esta ponencia se propone presentar un proyecto de investigación que se encuentra en los inicios de su desarrollo. La problemática que nos ocupa es la identificación, relevamiento y estudio de prácticas y consumos culturales que caracterizan en la actualidad a docentes que trabajan en escuelas públicas secundarias normales de Paraná y Concepción del Uruguay. Nos proponemos identificar y relevar prácticas y consumos culturales para abrir la indagación a aquellas acciones que implican acceso a bienes simbólicos.

Una hipótesis anticipatoria fuerte es la de que, relevar prácticas y consumos culturales, nos posibilitaría en clave socio-antropológica indagar en aquellos consumos y prácticas que implican un proceso de reproducción socio-cultural y aquellas que podrían anticipar indicialmente producciones culturales de los educadores (docentes) con algunos rasgos novedosos, transformadores…, en palabras de Gramsci, contrahegemónicos.

Por último, se trata de poner en debate público una nueva investigación, su objeto, aspiraciones, propósitos y encuadres, que intentamos producir en su desarrollo.

Palabras clave

Cultura-consumos culturales - prácticas culturales - políticas de formación docente

Introducción

En este trabajo nos proponemos presentar una investigación del equipo de cátedra de Sociología de la Educación, que se encuentra actualmente en proceso de evaluación en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER.

Durante años, en la cátedra hemos sostenido el debate respecto a la cultura, sus diversas significaciones, los cambios sobre las adjudicaciones de sentido que se han hecho a través de distintos procesos históricos, las actualizaciones de los sentidos de la cultura en la agenda social actual, y, fundamentalmente, la dinámica de los sentidos de la cultura en los procesos culturales que han vivido las instituciones escolares en las últimas décadas en nuestro país. Es este debate el que nos lleva a plantearnos la necesidad de una investigación que indague y ponga en interpelación/disputa, esta problemática que estamos formulando como equipo.

A partir de ello, como cátedra, nos propusimos examinar determinados aspectos que tienen que ver con investigar cómo tramitan, a partir de los consumos culturales que realizan, sus propias prácticas los docentes de las instituciones secundarias normales de las ciudades de Paraná y de Concepción del Uruguay.

Es así que, en principio, nos proponemos identificar y relevar prácticas y consumos culturales para abrir la indagación de aquellas acciones que implican el acceso a bienes simbólicos en la docencia de nivel secundario y qué características y relaciones tienen los consumos de los espacios sociales cotidianos (el hogar) e institucionales (la escuela).

Al momento de iniciar nuestra investigación partimos de prenociones[1] que en el devenir del tiempo y el avance del proceso de trabajo, se transformaron en hipótesis anticipatorias: nos importa plantear, por ejemplo, qué prácticas y consumos culturales nos posibilitarían, en clave socio-antropológica, identificar e interpretar algunos procesos de reproducción sociocultural y aquellas que podrían indicar y anticipar inicialmente, producciones culturales de los educadores (docentes) con algunos rasgos novedosos, transformadores, que permitieran habilitar la construcción de prácticas emancipatorias.

Esta propuesta tiene como propósito último, relevar y analizar las características y naturaleza de es-

tas prácticas y consumos culturales en la dimensión socio doméstica y en la vida cotidiana escolar, con la intención de indagar también acerca de las representaciones sobre la cultura que tienen en la actualidad los docentes.

Comenzó así una etapa de investigación con el propósito de conocer cuáles eran las producciones teóricas relevantes en esta temática, tanto en nuestro país como en Latinoamérica. Es así que pudimos relevar algunas producciones del campo que luego consideramos nodales como referencia: Hinojosa Córdoba (2012), García Canclini (1984) y Tenti Fanfani (2005).

La investigación de la doctora Lucila Hinojosa Córdova se constituye en una de las referencias centrales de nuestro trabajo; a propósito de la problemática ella se propone obtener información acerca "... de la demanda efectiva de productos culturales y lúdicos de estudiantes, profesores e investigadores y personal administrativo, conocer sus niveles de participación en actividades culturales y de ocio, el tiempo destinado a esas actividades, sus preferencias de contenidos y motivación, para poder establecer políticas institucionales pertinentes"[2]. Entre las prácticas y consumos culturales estudiados se destacan: Internet, el teléfono móvil y la televisión.

Otro aspecto que consideramos relevante es que estas exploraciones se realizan en el marco de un planteo estructural del desarrollo de estudios de la industria cultural en México y la diversificación que ésta ha sufrido, categoría que, anticipamos hipotéticamente, nos habilitará a pensar cómo la industria cultural (aunque otros autores/investigadores utilizan el concepto máquina cultural) deviene en constituyente de las posibilidades de configurar los consumos culturales de los docentes.

El inicio de esta tarea investigativa nos significó entonces, comenzar a construir un estado del arte, teniendo en cuenta tanto las producciones como las vacancias de estudios, sobre esta temática que se focalicen en la realidad local (en el Litoral argentino y más específicamente, en nuestra provincia). De allí la decisión que tomamos de situar este trabajo exploratorio en instituciones educativas de nivel secundario de dos ciudades de ambos lados de la provincia.

Por otra parte, considerábamos que las búsquedas debían dar cuenta de los debates sobre cuáles eran las problemáticas que queríamos repensar y complejizar, también debían expresar la necesidad de investigaciones que nos posibilitaran actualizar y reactualizar los conocimientos con los que trabajamos en la cátedra. Estas primeras indagaciones para elaborar el estado de arte, nos permitieron ir realizando en el proceso de construcción, reformulaciones de nuestro objeto de estudio y los propósitos iniciales de la investigación.

Al mismo tiempo, como parte de las tareas para la escritura de presentación de la investigación, realizamos algunos ejercicios que tenían que ver con estrategias del campo de la investigación de la bibliografía de la doctora Elena Achilli[3]. Parte de estos ejercicios consistieron en que cada integrante del equipo, pudiera expresar por escrito las principales prenociones, representaciones y conocimientos previos que decía tener sobre la problemática a investigar para trabajar sobre ellos. A ello le sumamos otras tareas que tuvieron que ver con expresar y jerarquizar las problemáticas que iban surgiendo. Finalmente, al cierre del ejercicio, las actividades se enfocaron en poder plantear cuáles eran nuestras expectativas y utopías respecto a esas problemáticas y los propósitos con los que iniciábamos la investigación.

En un equipo de cátedra numeroso y con formaciones diversas estos ejercicios tenían como propósito poner en palabras, reflexionar y darle un encuadre a las preocupaciones, imaginarios, representaciones, prejuicios, creencias, que surgían en el intercambio, cuando expresábamos las ideas que creíamos que los docentes portaban en sus discursos y prácticas concretas.

Algunas interrogaciones que se plantearon en ese momento fueron: ¿Qué proponíamos investigar?, ¿Con qué propósitos comenzábamos la investigación? y otras más específicas como: ¿Cuáles son las prácticas y consumos culturales actuales de los docentes de Paraná y de Concepción del Uruguay?, ¿Qué características poseen esas prácticas y consumos que los docentes definen como culturales?, ¿Cómo significan los docente las prácticas y consumos que eligen/generan/realizan en los espacios institucionales-escolares y en su vida cotidiana?

En este proceso comenzamos a visibilizar también la necesidad de producir una cartografía provincial socio –antropológica de las prácticas y consumos culturales docentes. Una vez más tenemos en este punto una hipótesis anticipatoria: en espacios sociales e institucionales diversos, nos enfrentamos a la complejidad de comprender y dar cuenta de esas múltiples tramas, colores y texturas. Además tenemos presente, desde nuestra postura política-pedagógica, la importancia de producir saberes relevantes sobre estas problemáticas, para ser utilizados como insumos en nuestra propia cátedra y en los espacios

de formación docente. Al mismo tiempo, apostamos a que la producción de dichos conocimientos pudieran servir, en un futuro cercano, para pensar y planificar políticas de formación docente con fuerte anclaje en la realidad.

Otra dimensión concomitante que nos interesó plantear es que hace algunos años, post-década de los noventa para ser precisos, al momento de trabajar determinadas temáticas en la cátedra, generamos el necesario debate respecto a aquellas construcciones discursivas que definían y definen a los docentes como sujetos irresponsables, despreocupados y despolitizados, entre otras adjetivaciones descalificantes que circulan en espacios sociales. También suelen aparecer las representaciones acerca de que los docentes son poco "cultos" o estudiosos, y aquellas que los definen como ejecutores/consumidores de prácticas culturales banalizadas y, por lo tanto, como vulgarizadores de la propia cultura escolar. Además se visualizan persistentemente definiciones que los describen como consumidores a-críticos de modas, o hasta como profesionales incapaces de posicionarse críticamente ante el surgimiento de nuevas propuestas culturales-tecnológicas de la época actual. Nos parece política-pedagógicamente importante dar en este punto una disputa de sentido frente a estos discursos que circulan en los colectivos sociales, en los medios de comunicación, en las instituciones y, más específicamente, en las instituciones escolares.

Desarrollo

Al momento de pensar el abordaje metodológico, nos preguntamos cuáles son los instrumentos y herramientas del campo metodológico que dialogan mejor con este encuadre teórico y con los propósitos que nos planteamos.

Teniendo en cuenta que la propuesta de la investigación apunta a comprender dialécticamente las prácticas y consumos culturales de los docentes de las escuelas públicas secundarias, es que pensamos en un estudio exploratorio encuadrado en un enfoque socio-antropológico que posibilite el primer relevamiento de información empírica para construir datos cualitativos y cuantitativos acerca de la problemática a investigar. Ello exige la puesta en tensión de dimensiones teórico-conceptuales y empíricas. En esta línea los instrumentos metodológicos para recabar la información son: cuestionarios, observación participante, entrevistas en profundidad, registros en los gráficos y análisis de documentos.

El trabajo en el campo tiene como propósito relevar información para construir datos para el análisis y la interpretación. Y a partir del análisis de la información, se ajustarán los instrumentos, se irá al campo y se seguirán construyendo las categorías teóricas del proyecto. Sostenemos con Achilli (2000) que este es un momento del proceso del trabajo donde la información posibilitará generar nuevas conceptualizaciones, abandonando algunas de las planteadas inicialmente y reafirmando otras. En la convicción que los conceptos expresan relaciones y no objetos o cosas, es el momento de interpretación de la trama estudiada en clave relacional y en esta línea, también es el momento en que los conceptos del inicio se vuelven necesariamente insuficientes en el intento de interpretar y comprender la realidad.

Por otra parte, al momento de diseñar las actividades, éstas fueron configuradas de acuerdo a un orden lógico y no cronológico, dado que la naturaleza del objeto de estudio, tanto como la metodología, remiten siempre a un proceso dialéctico de revisión, relevamiento, análisis y comprensión.

La entrevista como herramienta fundamental para conocer los consumos culturales será una de las estrategias metodológicas importantes al momento de recuperar información para el análisis. Parafraseando a Rosana Guber (2011) afirmamos que "…el sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen en la vida diaria, de manera informal, bajo la forma de comentario, anécdotas, término de tratos y conversaciones"[4]. Nos importa recuperar de esta autora la valoración que plantea de la entrevista como una herramienta para lograr que la gente hable de sus imaginarios, creencias e ideas. Es también una interesante estrategia para conocer las trayectorias biográficas, el sentido que se le otorgan a los hechos, a las situaciones, problemáticas, comportamientos y emociones.

En algunas de estas etapas de la construcción y escritura del proyecto investigativo, se atravesaban en los debates conceptualizaciones que por su importancia en la problemática y densidad teórica, nos obligaban a darnos un nuevo tiempo de debate e intercambio para poder definir cuáles serían las líneas prospectivas hacia las que íbamos a avanzar. A modo de ejemplo: se nos hizo necesario debatir el concepto de "industria cultural": ¿Qué íbamos a entender nosotros por industria cultural? Debíamos pensar si lo íbamos a utilizar en el marco de la investigación, así como cuáles eran los sentidos que tenía el concepto en los distintos campos de las ciencias sociales, e incluso como categoría social en el sentido

en que lo define Elsie Rockwell (2010). Otro ejemplo lo constituye el concepto "máquina cultural" que, generado por los teóricos de la Escuela de Frankfurt, sigue siendo muy utilizado actualmente en las instituciones educativas, especialmente en la formación superior.

Otra tarea de complejidad a asumir era poder seleccionar, definir, posicionar epistemológicamente qué tipo de consumos culturales íbamos a investigar de la enorme profusión de prácticas y consumos que ofrece hoy el mercado cultural en Occidente, Argentina y específicamente nuestra región. Esto nos obligó a su vez a pensar cómo vamos a conceptualizar inicialmente la categoría consumo cultural, uno de los conceptos vertebradores que, en el desarrollo investigativo, seguramente será interpelado por los datos del trabajo de campo que realicemos.

Nos importa plantear, además, en este punto del relato, la investigación que dirige la colombiana Belkis Bigott Suzzarini (2007); este trabajo interpela fuertemente nuestro proyecto investigativo, ya que esta autora investiga el consumo cultural de estudiantes de formación docente, explorando las implicancias teóricas de dichos consumos. En sus propias palabras, este propósito la desafío a pensar los consumos culturales desde distintos lugares: "consumo cultural entendido como participación social, consumo cultural asociado a la cultura de élite, consumo cultural asociado a la actividad académica, consumo cultural vinculado al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y consumo cultural desde la perspectiva de las industrias culturales… elementos que pueden constituirse como unidades de análisis para estudio del consumo cultural en colectivos docentes"[5].

También recuperamos el análisis de la categoría consumo cultural del sociólogo Néstor García Canclini cuando insiste en diferenciar a consumo de acceso en la actualidad (a diferencia de su planteo en "Consumidores y ciudadanos" (1995); planteando que ahora debemos pensar en consumo cultural en relación al acceso a lugares territorializados como el cine, el teatro, conciertos, plazas o estadios. Mientras que el acceso va más allá y se concibe como una forma de relacionarse con mensajes, espectáculos e información que circula de un modo trasterritorial, trascendiendo las fronteras nacionales, con una complejidad que suman las posibilidades materiales, los contactos virtuales que se puedan hacer, y que amplían el campo de lo pensable en nuestra problemática.

Por su parte, Hinojosa Córdova analiza a los consumos culturales planteando que "A principios de los años noventa del siglo XX era notoria la inexistencia de investigaciones sobre públicos, consumo y recepción de bienes culturales, (*mientras que)*[6] hoy en día éstas no sólo han adquirido centralidad en la agenda de los estudios sobre cultura y poder, sino que también han pasado a ser un ingrediente clave en los procesos de producción en el interior de la industria cultural"[7].

Tenemos presente la polisemia constitutiva y la complejidad del andamiaje conceptual inicial de la investigación, al punto tal de que el consumo y las prácticas culturales configuran las acciones/prácticas y discursos que los docentes realizan a diario y esto fue lo que nos proponemos indagar. La recepción, los usos sociales, las audiencias, las preferencias en sus momentos de trabajo, o en el tiempo libre en el hogar, son parte de pequeños mundos cotidianos (Heller: 1977) que nos puede brindar información sobre cómo los docentes realizan, consumen y/o significan sus prácticas.

Es en este sentido que Hinojosa Córdoba, insiste en la importancia de estudiar los consumos culturales ya que: "Los estudios sobre consumos culturales…siguen planteando desafíos teóricos y metodológicos en un contexto cada vez más influenciado por múltiples factores, consecuencia de los procesos de globalización y de avance de las tecnologías de la información y comunicación que vehiculizan los productos culturales, lo que hace que los patrones de consumo y práctica cultural sean muy diversos y dispersos en frecuencia de consumo, acceso a la oferta y modos de apropiación en cada sujeto"[8].

En este inicio de la construcción investigativa tuvimos que pensar y reflexionar cuáles serían los consumos que estratégicamente elegiríamos indagar en las distintas entrevistas y en las encuestas. Fue así que optamos por elegir algunos de los consumos que consideramos fundamentales en cuanto a su influencia sobre los docentes. A modo de ejemplo, citamos algunos de ellos:

1- ¿Cuál es el promedio de libros leídos en los últimos 12 meses? (Nombrar los últimos tres y por qué fueron elegidos los mismos). Otras lecturas realizadas: revistas y diarios en general.

2- ¿Qué tiempo que le dedica a ver televisión por día (en horas)?. Nombre tres canales y tres programas elegidos y brevemente algunos motivos de elección.)

3-¿Con qué frecuencia escucha la radio, qué radio (AM o FM) y dónde la escucha (y por qué elige la misma)?

4- Periodicidad de asistencia al cine (nombrando las últimas tres películas vistas y por qué se eligieron las mismas).

5- Visita a museos a los últimos 12 meses (en caso de ser afirmativo indicar cuáles y qué fue a ver).

6- Asistencia a teatros en el último año (indicar obras y por qué las eligió), conciertos y recitales a los que asistió, indicando a cuáles y por qué los eligió.

7- Últimos tres viajes realizados en los últimos cinco años que considere de características turísticas-culturales (dónde y por qué).

8- Conocimiento de idiomas (indicar cuáles).

9- Nombre tres últimos temas de conversación de actualidad que ha sostenido en los espacios escolares en los últimos dos meses (recreo, pasillo, horas libres, sala de profesores, entrada y salida de la escuela).

10- TIC con las que cuenta en su casa y en la escuela (teléfono fijo, móvil, televisión, radio, computadora, reproductores de música, tablet, ipod. Otros. (Indicar el orden de utilización de cada uno, de mayor a menor tiempo).

11- ¿Qué prácticas que realizan sus propios alumnos consideran que son culturales? (nombre al menos tres de ellas. ¿A usted le gustan, lo gratifican, considera que son culturales?

12- Internet: cantidad de horas conectado por día, tres últimas temáticas que consultó, utilización de correos electrónicos y redes sociales, bajar música, leer diarios, chatear, buscar información de temas domésticos, consulta a sitios web educativos. Si lo recuerda, indicar los mismos.

Conclusiones

Como cierre de la presentación de este proyecto que iniciamos queremos plantear cuál es nuestro horizonte como proceso investigativo, esto es, es cuáles son nuestros interrogantes, búsquedas y expectativas en esta apuesta investigativa.

Creemos que un desafío importante lo constituye la posibilidad de nuevas construcciones conceptuales que nos posibiliten ampliar el campo de lo pensable. Parafraseando a Henry Giroux, entendemos que nuevos modos de entender y pensar prácticas sociales complejas y las escolares lo son, e implican, parafraseando a este maestro, un nuevo lenguaje de posibilidad.

En esa línea de pensamiento, un esfuerzo de reconceptualización de estas problemáticas con una clara contextualización en nuestra región nos parece un objetivo importante, en aras de aportar con la producción de nuevos conocimientos a la renovación y enriquecimiento de la propia cátedra, las carreras de formación docente de grado y generar algunas herramientas que pueden tener un valor político pedagógico tal como lo es una cartografía a escala provincial de las prácticas y consumos culturales docentes.

Un segundo tiempo de este mismo movimiento lo constituye el propósito de que todas las producciones que se hagan en el marco del proyecto, sirvan también para la planificación de nuevas políticas públicas en el campo socio-educativo.

Finalmente, un propósito fundamental que recorrió y seguirá acompañando todo el proceso investigativo, es someter a discusión pública todos los conocimientos y saberes que circulan y se producen en la cátedra en el marco de la Universidad pública.

Notas

[1] En el sentido que le da Pierre Bourdieu en "El Oficio de sociólogo" cuando analiza las prenociones que llevamos al campo al momento de investigar, propias de la sociología espontánea, que actúan como obstáculo epistemológico.

[2] HINOJOSA CÓRDOVA. Lucila (2012). E*ducación y consumo cultural: una aproximación a los públicos universitarios.* Pág. 171.

[3] Se encuentra citada en la bibliografía.

[4] GUBER, ROSANA: *La etnografía. Método, campo y reflexividad*.

[5] BIGOTT SUZZARINI, B. (2007). *Consumo cultural y educación.* Pág. 1.

[6] La cursiva es nuestra.

[7] HINOJOSA CÓRDOVA, L. Op. Cit. Pág. 173.

[8] HINOJOSA CÓRDOVA, L. Op. Cit. Pág. 178

Bibliografía

BIGOTT SUZZARINI, B. (2007). *Consumo cultural y educación.* Revista de Investigación. Caracas

BOURDIEU, P., CHAMBERON, J.C, PASSERON, J.C (1975) *El oficio del sociólogo.* Siglo XXI, Buenos Aires.

CANCLINI, Néstor García. (1995). *Consumidores y Ciudadanos*. 1ra. ed. México, Grijalbo.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1984). *Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular*. Nueva Sociedad. Nº 71.

GUBER, R. (2011) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

HELLER A. (1987) *Sociología de la vida cotidiana.* Ediciones Península. Barcelona.

HINOJOSA CÓRDOVA. Lucila (2012). *"Educación y consumo cultural: una aproximación a los públicos universitarios"*. Ciencia, Docencia y Tecnología | Año XXiII, Nº 44.

TENTI FANFANI, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparativo de la Argentina, Brasil y Uruguay*. Siglo XXI. Buenos Aires.

ROCKWELL ELSIE (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos.* Paidós. Buenos Aires.

Las estrategias constructivistas como alternativa válida para la enseñanza del Derecho

Carolina Filippon[1] FCJS-UNL, Santa Fe, carofilippon@yahoo.com.ar
Cintia Soledad Scortechini de Víttori[2] FCJS-UNL, Santa Fe, cintia_24@hotmail.com

"La pedagogía nunca es inocente.
Es un medio que lleva su propio mensaje".
*Jerome **Bruner**, 1994.*
"Realidad Mental y Mundos posibles".

Resumen

Las prácticas docentes en las arenas de la enseñanza del derecho demandan constantemente de una crítica reflexiva a la luz de los desfasajes que se hacen observables en las praxis de los operadores del derecho puertas afuera de la institución académica, y las inquietudes e intereses que manifiestan los estudiantes del derecho durante su recorrido académico. A tal efecto, las premisas de la Psicología Cultural, que tienen como mayor expositor a Jerome Bruner, serán pertinentes para adoptar una actitud autoreflexiva que permita despensar y rediseñar el rol que asumimos de cara a los estudiantes de Derecho, apartándonos de los lastres del positivismo y generar pequeñas fisuras para con la Modernidad. Esta ponencia procura en el modelo constructivista y culturalista la vía para alcanzar y consolidar la emancipación a través de la educación.

Palabras clave

Teorías del aprendizaje – culturalismo – enseñanza del Derecho

Introducción

La docencia universitaria asume una complejidad especial que se incrementa exponencialmente en el caso de la enseñanza del derecho. Y es en este sentido que nuestra pretensión de ser protagonistas del proceso de la docencia universitaria representa un desafío significativo, teniendo en consideración las problemáticas que atraviesan a la comunidad universitaria, como así también las que aquejan a la educación en general –en cualquiera de sus niveles-.

Ante las múltiples y diversas problemáticas que atraviesan a la educación superior (formal), nos interesa analizar cuáles serían herramientas válidas para alcanzar un mejor desempeño en nuestras prácticas docentes[3]. Léase por mejor desempeño aquél que coadyuve a una construcción dialéctica y colectiva del conocimiento, que dé espacio para la discusión y el debate, que traduzca hacia su interior las reglas de juego de la democracia. Estamos convencidos de que reflexionar desde nuestra reducida participación en las aulas a través de los modelos de enseñanza que nos brinda la pedagogía, y con las herramientas que se desprenden del marco teórico abonado por Jerome Bruner, podría conducirnos en ese sentido.

Es nuestra intención reflexionar críticamente sobre las prácticas docentes[4] en la carrera de Abogacía, a la luz de las premisas de la Psicología Cultural, de la cual Jerome Bruner es su máximo expositor. Despensar el rol que asumimos de cara a los estudiantes, puertas adentro de las facultades de Derecho, requiere tomar distancia de las herencias que el positivismo[5] nos ha dejado y plantear pequeñas rupturas para con la Modernidad que fuercen al rediseño, incluso antes que revisar los marcos teóricos que la psicología como la pedagogía nos traen. Empero, esto no es sino una toma de postura ideológica de la que no muchos son conscientes[6], que pocos estarían dispuestos a sostener, y que demanda reflexión crítica seguida de praxis[7].

En vistas a esta empresa, rescataremos muy sucintamente algunas nociones teóricas que estimamos ineludibles para fundamentar nuestro análisis. El desafío está en hallar y eventualmente poder explicar la relación entre Modelos de Enseñanza y Teorías del Aprendizaje, teniendo en consideración que las elecciones pedagógicas esconden una concepción del aprendiz, como del proceso de aprendizaje en tan-

to formas apropiadas de pensar dicho proceso[8].

Algunos interrogantes

La enseñanza del Derecho aulas adentro ha adoptado con el correr del tiempo un esquema muy rígido, en el que la participación de los estudiantes es muy tenue. En general, la técnica empleada por los profesores está definida principalmente por una exposición del tema o "bolilla" del programa, siendo escasas las tareas que los estudiantes deben realizar, como así también el grado de intervención de éstos durante la clase[9]. Su rol es eminentemente pasivo, no protagónico.

Teniendo en cuenta la etapa formativa que estamos atravesando, y siguiendo a Carolina Abdala no podemos dejar de preguntarnos: "¿Qué es aprender? ¿Qué es enseñar? ¿Cuál es la relación entre estos dos procesos? ¿Es posible asegurar que un alumno ha aprendido por que le hemos enseñado?". Esto es: ¿existe una relación causal entre enseñanza y aprendizaje? El positivismo pedagógico nos llevaría a responder afirmativamente este interrogante, principalmente en razón del lugar que la causalidad[10] ocupa en esta escuela filosófica. Más interesante aún sería el interrogante sobre ¿qué idea de enseñanza y de aprendizaje se esconde detrás de las prácticas docentes?

Una respuesta con perspectiva comprensivista al respecto niega que la relación entre enseñanza y aprendizaje sea causal, sino que parte de reconocer que ambos se basan en lógicas y actividades diferenciadas[11]. En función de esto es pertinente indagar los modelos de enseñanza que son reconocidos hoy en pedagogía. A saber: modelo casual, modelo mediacional y modelo negativo facilitador.

Modelo Causal. El máximo referente de estos modelos fue Skinner (perspectiva conductista), desde los cuales se considera que el aprendizaje se deriva de la enseñanza, siempre y cuando el dispositivo técnico esté bien planificado y bien utilizado. Si los alumnos no logran aprender lo que se esperaba, el problema debe ser buscado en el diseño del sistema[12]. La falla se encuentra en el dispositivo o en el administrador del dispositivo. Estos modelos responden a una concepción conductista, o de base sistémica, asumiendo las tecnologías de enseñanza las características de estas escuelas psicológicas. Se denominan justamente modelos casuales porque la enseñanza es causa del aprendizaje.

Modelo Mediacional. Jerome Bruner es el gran pedagogo vivo, mentor de este modelo. Desde estos modelos se entiende que entre la enseñanza y el aprendizaje existen mediaciones. La enseñanza aunque es una condición necesaria la misma no es suficiente para que el aprendizaje advenga. El alumno aprende porque es capaz de hacer algo con lo que se le ofrece a través de la enseñanza. El factor que explica el aprendizaje es la actividad del propio alumno[13]. La enseñanza favorece que el alumno aprenda, pero no implica que el alumno necesariamente aprenda.

"*Dicho de otra manera: la enseñanza no es* ***explicación*** *del aprendizaje. (…) Entonces ¿qué explica el aprendizaje de un alumno? Para los enfoques mediacionales, un alumno aprende porque es capaz de hacer, él mismo, algo con el material proporcionado por la enseñanza. El factor que explica el aprendizaje es cierta actividad del propio alumno. ¿Y la enseñanza qué objetivo tiene? La enseñanza no opera directamente sobre el aprendizaje. Opera sobre la actividad del alumno. Por lo tanto, el aprendizaje no es consecuencia de la enseñanza sino de lo que el alumno hace. Esta actividad, que aparece definida de manera distinta en diversas propuestas, es el factor mediador*". Documento "Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica General". Feldman, Daniel. Didáctica general. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Este enfoque mediacional se diferencia del anterior por un optimismo atenuado en contraste con aquel, sobre la enseñanza. En la medida que abandona la idea de una relación causal, crecen cuantiosamente la cantidad de variables que incidirán en el grado de aprendizaje de los estudiantes, siendo el proceso de enseñanza sólo una de dichas variables.

Modelo Negativo Facilitador. Los supuestos teóricos de este modelo abandonan la postura de la intervención, creando por el contrario un ambiente que facilita un aprendizaje autónomo (autoiniciado, autosostenido y autoevaluado). Este enfoque se caracteriza por la falta de confianza en el proceso de enseñanza. Quienes promueven este modelo entienden que solamente este caso conduce a verdaderos aprendizajes. "El aprendizaje significativo es el que el alumno hace por sí mismo, el que inicia y que responde a un interés propio, que sostiene por sí mismo, y que evalúa por sí mismo. (…) La función del profesor es habilitarlos y crear un ambiente enriquecido y seguro para que los alumnos exploren sus propios intereses y oportunidades para satisfacerlos"[14].

Si realizamos un análisis en abstracto del contraste de cada uno de estos modelos, las notas distintivas resultan notorias. Sin embargo, su articulación en la práctica constituye un desafío que no debe ser visto sino como un conjunto de herramientas al servicio de la planificación y el desarrollo de la clase. Como puede apreciarse, cada una de estas maneras de ver la relación entre enseñanza y aprendizaje, también atribuye una diferente responsabilidad a la enseñanza en el éxito del aprendizaje.

Acerca de las célebres "Teorías del Aprendizaje"

En términos generales, el "aprendizaje" ha sido un concepto empleado por la tradición psicológica para hacer referencia a un tipo de actitud que se considera inherente a todo individuo humano, aunque no con exclusividad, a través de la cual se produce un cambio, una transformación en el comportamiento mediante alguna experiencia. A este concepto subyace la importancia de la adquisición a través de la práctica de un "modo de actuar, hacer o proceder duradero"[15]. Este concepto ha sido medular para las corrientes que se gestaron en Norteamérica, siendo una de las áreas más desarrolladas durante el siglo XX.

Sin embargo, se advierte que el interés del desarrollo incipiente de esta temática no estaba muy vinculado a los problemas de la escuela y la educación en términos generales, sino que respondió principalmente a los intereses metodológicos y epistemológicos de un momento dado, inherentes a una cosmovisión. Esto es: una manera de concebir al hombre como así también a su estudio científico. Esta concepción era coherente con la ideología imperante en Norteamérica.

No podemos dejar de tener en consideración la advertencia que nos trae el profesor Félix Temporetti, y que entendemos como un insumo indispensable al tiempo de hacer un análisis crítico de las teorías del aprendizaje. Al respecto, ha señalado que era la vía para contener una teoría científica descriptiva y explicativa del funcionamiento humano. Es en el marco de un positivismo empirista que pedagogía y psicología confundieron su objeto y objetivo común: "el aprendizaje, el cambio, la transformación o la modificación de la conducta"[16]. En esta etapa avanzada de la Modernidad no es admisible buscar explicaciones ingenuas de estos hechos históricos. La pedagogía buscaba, tras la crisis de los años 60' y 70' que había sacudido sus cimientos como los de la psicología, relegitimizarse empleando las herramientas científicas que la psicología podía aportarle. A juicio de este referente, es en ese convencimiento donde se halla el origen de la confusión, que ulteriormente condujo a las conocidas "Teorías del Aprendizaje", generalizándose para todas las teorías psicológicas.

Con todo, los psicólogos más prestigiosos[17], cuyas obras han trascendido en el tiempo, procuraban ya entonces reconstituir una nueva relación entre la psicología y la educación. Empero, esto no se traducía en la propuesta de una nueva "Teoría del Aprendizaje". En relación a esto, Temporetti ilustra que: "En las producciones teóricas y experimentales de estos autores queda claro que la experiencia, la educación en el sentido más amplio del término, la escolarización en un sentido más restringido, desempeña un papel fundamental en el desarrollo y crecimiento humano, en la organización del pensamiento y en la conformación de la personalidad. Para todos ellos, la Psicología, la Pedagogía y más específicamente la Didáctica, eran "asuntos" diferentes; van juntas, se interrelacionan, se complementan o entran en coalición pero no se confunden ni se reducen la una a la otra"[18].

Por el contrario, estos autores han preferido el empleo de la expresión "adquisición, construcción y apropiación del conocimiento". La diferencia finca en que en éste supuesto no todo conocimiento es adquirido por la experiencia, el aprendizaje o la enseñanza. A estas circunstancias se le añade la organización interna que en todo ser humano ocupa un lugar clave, así como un movimiento interior, elementos todos que facilitan que el estudiante asuma un fuerte protagonismo, y una marcada voluntad de saber. En este entendimiento el estudiante se reivindica como sujeto activo, frente a la imposición que el fenómeno de la enseñanza como de educación pueden representar.

Entre las denominadas "Teorías del Aprendizaje" se encuentra también la "teoría del aprendizaje significativo"[19], cuyo principal mentor fue David Ausubel, a la cual un sinnúmero de psicólogos adhirieron sin más a esta nueva versión. Ausubel desde el cognoscitivismo, como otros desde el conductismo no abrazaron las críticas realizadas a estas teorías, y desde diferentes ángulos coincidieron en la factibilidad de construir científicamente teorías del aprendizaje.

La crítica de Bruner a las teorías del aprendizaje -enlazadas éstas a aquellos modelos de enseñanza- a la que adherimos está dirigida principalmente a las ideas que anidan en las prácticas educativas, conforme las cuales la pedagogía opera como una suerte de cirugía que suprime, arranca o compensa insuficiencias. Así las cosas, las teorías del aprendizaje se han alineado a estas ideas, reforzándolas con la

impronta de una pretendida cientificidad.

Estas reflexiones adquieren interés a la luz del Culturalismo sostenido por Jerome Bruner, desde una perspectiva constructivista[20], a la que adherimos como vía para repensar las prácticas educativas. En este sentido, Bruner utiliza esta perspectiva para analizar la realidad por un lado, y por el otro en relación al lenguaje como herramienta cultural a través de la cual es posible resignificar el contenido de las prácticas educativas. Así, la educación es entendida como un foro, al igual que la cultura, en el que deben interpretarse y renegociarse[21] los significados, por cuanto en la medida en que no el campo de indagación interpretativo se vea estrechado, el poder de la cultura para adaptarse al cambio será reducido, y "en el mundo contemporáneo el cambio es la norma[22]". La idea del *foro* es una idea que el autor extrae de la cultura misma, en la cual son cuantiosas las instituciones que tienen la función de intensificar esta característica, siendo una de éstas la educación. Trasladar la idea de foro de la cultura a la educación, y más concretamente al espacio de las aulas conlleva empoderar a los estudiantes en un rol netamente activo, como participantes dinámicos. Amén de las infinitas posibilidades, podríamos preguntarnos ¿por qué tiene tanta centralidad y protagonismo el lenguaje en la concepción de Bruner acerca de la educación? La respuesta es política, y debe ser explicitada. El lenguaje de la educación representa un compromiso con lo que entendemos por enseñanza y aprendizaje, e implica una actitud –axiológica y epistemológica- respecto de lo enseñado. Su función no culmina en la comunicación, sino que se extiende hasta representar el mundo que está comunicando[23].

Dicho esto, podemos afirmar que entre lenguaje y aprendizaje no habrá nexo causal, pero se recreará la cultura, se transmitirá resignificada, se reinterpretará a partir de las herramientas que los estudiantes adquieran de este uso del lenguaje. Sin embargo, sus funciones no se restringen a lo antes dicho, sino que por su misma lógica constructivista se traducirá en una reflexión constante. Esta actitud es la que aspiramos provocar en los estudiantes a través de nuestras prácticas docentes revisitadas desde estas perspectivas, para tornar democrático el empleo de la caja de herramientas que la cultura brinda, y de la que no todos se benefician.

No solo Bruner (1966), sino también Vygotsky (1962) ha subrayado el lugar ocupado por el lenguaje. Constituyendo para éstos una de las herramientas más significativa a través de las cuales el rediseño de las nuestras prácticas docentes es posible, reorientando el proceso enseñanza- aprendizaje como un vehículo de repensar crítica y permanentemente los objetos de estudio. De esta manera, coincidimos con J. Bruner en que: "el lenguaje de la educación, si ha de ser una invitación a la reflexión y a la creación de cultura, no puede ser el denominado lenguaje incontaminado de la realidad y la objetividad. Debe expresar las actitudes y debe invitar a la contraactitud; y en ese proceso dejar margen para la reflexión, para la metacognición. Es esto los que nos permite acceder a un estrato superior, este proceso de objetivar en el lenguaje o en las imágenes lo que hemos pensado, y luego reflexionar sobre y reconsiderarlo"[24].

A modo de conclusión

A modo de cierre queremos adherir a lo expresado por Félix Temporetti en cuanto sostiene que: "En la adquisición de conocimiento no todo proviene de la experiencia, del aprendizaje y de la enseñanza, hay, además, una organización interna, inherente a todo ser humano que desempeña un papel decisivo. Para que se produzca la adquisición del conocimiento es necesario que se despliegue un movimiento interior por parte del alumno; para que los alumnos asuman el protagonismo y la voluntad de saber, de conocer. Ese protagonismo tiene sentido con el profesor que lo habilita." Si bien nuestra investigación estuvo centrada en nuestro rol como profesores, creemos que hemos dejado claro que el alumno es el que debe tomar el protagonismo, es él el sujeto activo en el proceso de enseñanza.

Sin dejar de tener en cuenta que durante el devenir de nuestro desempeño como docentes construiremos diferentes respuestas a las inquietudes planteadas, en esta instancia de formación estamos convencidos de que el modelo constructivista y culturalista, es el más apropiado si de emancipar a través de la educación se trata. Apelar al lenguaje de la educación, a la democratización de los espacios educativos, a la revalorización del aprendizaje logrado a través de experiencias alternativas –ajenas a los sistemas de educación formal- no sólo permitirá enriquecernos en nuestras prácticas, sino también exhortar a la innovación, la creatividad y la esperanza de quienes junto a nosotros no cesan de recrear cultura desde los bancos.

Notas

[1] Adscripta en la asignatura Derecho Civil IV (Derechos Reales) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral.

[2] Docente Jefe de Trabajos Prácticos. Asignatura Derecho Civil IV (Derechos Reales) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de la Universidad Nacional del Litoral.

[3] En razón de que las reflexiones críticas que hemos rescatado para resignificarlas y hacerlas propias girarán en torno a las "prácticas educativas", conviene en este punto aclarar que entenderemos por tal expresión la experiencia caracterizada por el Prof. Félix Temporetti. Esto es brevemente: una relación asimétrica entre el que enseña y los que aprenden, constituida como un encuentro humano intersubjetivo, en el que el instrumento de esta intersubjetividad es el lenguaje, y estando esta práctica por valores, principios e ideales del educador. En: *Proceso educativo y malestar en las circunstancias actuales*. Charla con maestros y profesores en Cañada de Gómez. 12 de mayo de 2006. Revista N° 1 del Profesorado de la Escuela Normal Superior N° 32 Gral. San Martín. Publicaciones Humus. Págs. 155-157.

[4] Carolina Abdala nos advierte que algunos autores –como es el caso de Achilli- trazan una distinción entre "prácticas pedagógicas" y "prácticas docentes". A su juicio, la primera de éstas se desarrolla en el aula, donde se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno centrada en el enseñar y aprender. Por el contrario, la segunda incluye la práctica docente pero la trasciende, dado que implica todas las actividades y relaciones de un docente en una institución escolar, alejando éstas al docente de su actividad pedagógica. Tanto una como la otra se desarrollan en el marco de una situación social que las produce y contiene.

[5] Hacer una referencia al *positivismo* es menester cuando de hacer una lectura crítica de las teorías del aprendizaje se trata. Al respecto Temporetti ha enunciado dos de los principales pilares del positivismo pedagógico que han coadyuvado a un desperdicio de las valiosísimas experiencias de la historia de la educación. A saber: (a) LA INCIDENCIA DEL DISCURSO EXPERTO. La consideración de que los docentes solamente estarán en condiciones de enseñar correctamente, haciendo una pedagogía científica en tanto conozcan y dominen las leyes del aprendizaje o mecanismos por los que se adquieren los conocimientos; y (b) INDIVIDUALIZACIÓN -parafraseando a Ulrich Beck-. La mirada docente, como su acción son estrictamente individuales. "Toda esta transformación acontece y ocurre en la cabeza o en la conducta del individuo alumno, y la función del maestro es provocar el cambio, en la conducta o en la cognición. (…) Si el alumno no aprende (…) el problema está en el organismo del alumno o en su «cognición»". En: TEMPORETTI, Félix. (2006) *Proceso educativo y malestar en las circunstancias actuales*. Charla con maestros y profesores en Cañada de Gómez. 12 de mayo de 2006. Revista N° 1 del Profesorado de la Escuela Normal Superior N° 32 Gral. San Martín. Publicaciones Humus.

[6] En el plano pedagógico el positivismo ha reducido las maneras de entender las relaciones entre el conocimiento psicológico y la educación, haciéndose eco de estas cuestiones la teoría psicológica, que no ha cesado de "cientifizarse". "El positivismo (…) forma parte de nuestra cultura, vive encarnado en nosotros". En: TEMPORETTI, Félix. (2006) *Proceso educativo y malestar en las circunstancias actuales*. Charla con maestros y profesores en Cañada de Gómez. 12 de mayo de 2006. Revista N° 1 del Profesorado de la Escuela Normal Superior N° 32 Gral. San Martín. Publicaciones Humus. Pág. 152.

[7] En: TEMPORETTI, Félix. (2006) *Proceso educativo y malestar en las circunstancias actuales*. Charla con maestros y profesores en Cañada de Gómez. 12 de mayo de 2006. Revista N° 1 del Profesorado de la Escuela Normal Superior N° 32 Gral. San Martín. Publicaciones Humus. Pág. 152.

[8] En: BRUNER, Jerome. (1994). *Realidad Mental y Mundos posibles*. Barcelona, España. Harvard University Press Pág. 81.

[9] En: ABDALA, Carolina. (2007) *Currículum y Enseñanza: claroscuros de la formación universitaria*. 1ª. Ed.: Córdoba. Encuentro Grupo Editor. Págs. 126 y ss.

[10] "La naturaleza teórica del conocimiento científico se infiere de los presupuestos epistemológicos y de las reglas metodológicas referidas. Es un conocimiento *causal* que aspira a la formulación de leyes, a la luz de regularidades observadas, con vista a prever el comportamiento futuro de los fenómenos. (…) Un conocimiento basado en la formulación de leyes tiene como presupuesto metateórico la idea de orden y de estabilidad del mundo. (…) Esta idea de mundo máquina es tan poderosa que va a transformarse en la gran hipótesis universal de la época moderna. (…) El determinismo mecanicista es el horizonte cierto de una forma de conocimiento que se pretende utilitario y funcional, reconocido menos por la capacidad". En: SOUSA SANTOS, Boaventura. (2003). *Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de*

la experiencia. Ed. Desclee de Brouwer S.A. Bilbao.

[11] En: ABDALA, Carolina. (2007) *Currículum y Enseñanza: claroscuros de la formación universitaria*. 1ª. Ed.: Córdoba. Encuentro Grupo Editor. Pág. 124.

[12] En: FELDMAN, Daniel (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-0763-4. Pág. 25.

[13] Los estudiantes establecen relaciones pertinentes entre lo nuevo que el docente enseñó y aquello que ellos sabían con anterioridad. Fenstermacher considera que el alumno aprende porque realiza actividades de "estudiantar", y, el docente propicia ese aprendizaje si realiza tareas apropiadas de enseñanza. La potencialidad de este modelo mediacional consiste en considerar que existen mediaciones entre la enseñanza y el aprendizaje.

[14] En: FELDMAN, Daniel (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Pág. 26.

[15] En: TEMPORETTI, Félix. (2005) *¿Teorías del Aprendizaje?* En: Material de la Maestría en Docencia Universitaria y Didácticas específicas. Santa Fe, Argentina. Pág. 6.

[16] En: TEMPORETTI, Félix. (2005) *¿Teorías del Aprendizaje?* En: Material de la Maestría en Docencia Universitaria y Didácticas específicas. Santa Fe, Argentina. Pág. 7.

[17] William James (1890), John Dewey (1910), Jean Piaget (1930), Henri Wallon (1935), Lev Vigotski (1930), Jerome Bruner (1959). Citados en: En: TEMPORETTI, Félix. (2005) *¿Teorías del Aprendizaje?* En: Material de la Maestría en Docencia Universitaria y Didácticas específicas. Santa Fe, Argentina. Pág. 7.

[18] En: TEMPORETTI, Félix. (2005) *¿Teorías del Aprendizaje?* En: Material de la Maestría en Docencia Universitaria y Didácticas específicas. Santa Fe, Argentina. Pág. 8.

[19] "La teoría del aprendizaje significativo proporciona las leyes y principios del aprendizaje del aula. Validados empíricamente de este modo, proporcionan los fundamentos para que los maestros y profesores elaboren y/o seleccionen métodos de enseñanza más eficaces. Ausubel anheló una teoría del aprendizaje que le permitiera descubrir los principios generales de la enseñanza, y que pudieran «… formularse en términos de procesos psicológicos que intervienen y de las relaciones de causa y efecto (…)»". En: TEMPORETTI, Félix. (2005) *¿Teorías del Aprendizaje?* En: Material de la Maestría en Docencia Universitaria y Didácticas específicas. Santa Fe, Argentina. Pág. 10.

[20] La posición de Bruner se asienta en una hipótesis constructivista en un doble sentido: "la mente es construida, literalmente, por la cultura, y la cultura ofrece la caja de herramientas con la cual la mente, a su vez, construye el mundo".

[21] "El alumno, en efecto, llega a ser parte del proceso negociador por el cual se crean y se interpretan los hechos. Es a la vez un agente elaborador de conocimientos y un receptor de la transmisión de conocimientos". En: BRUNER, Jerome. (1994). *Realidad Mental y Mundos posibles*. Barcelona, España. Harvard University Press Pág. 132.

[22] En: BRUNER, Jerome. (1994). *Realidad Mental y Mundos posibles*. Barcelona, España. Harvard University Press Pág. 33.

[23] "La manera en la que uno habla llega a ser con el tiempo la manera en la que uno representa aquello de lo que habla. La actitud y la negociación sobre la actitud llegan a ser características del mundo hacia el cual adoptamos las actitudes". En: BRUNER, Jerome. (1994). *Realidad Mental y Mundos posibles*. Barcelona, España. Harvard University Press Pág. 136.

[24] En: BRUNER, Jerome. (1994). *Realidad Mental y Mundos posibles*. Barcelona, España. Harvard University Press Pág. 134.

Bibliografía

ABDALA, Carolina. (2007) *Currículum y Enseñanza: claroscuros de la formación universitaria*. 1ª. Ed.: Córdoba. Encuentro Grupo Editor.

BRUNER, Jerome:

- (1994). *Realidad Mental y Mundos posibles*. Barcelona, España. Harvard University Press.
- (1996) 1. *Mente, cultura y educación*. 2. *Pedagogía Popular*. 4. *Enseñar el presente, el pasado y lo posible*. 6. *Narraciones de la ciencia*. 8. *El conocimiento como acción.* En: La educación puerta de

la cultura. Madrid. Visor.

- (1962) *Después de John Dewey ¿Qué?.* En: *El saber y el sentir. Ensayos sobre el conocimiento*. México. Editorial Pax México.

BRUNER, Jerome; **OLSON**, D. (1973) *Aprendizaje por experiencia directa y Aprendizaje por experiencia mediatizada.* Revista Perspectivas. UNESCO, Madrid.

FELDMAN, Daniel (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-0763-4. Disponible en versión electrónica en: http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf

SOUSA SANTOS, Boaventura. (2003). *Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Ed. Desclee de Brouwer S.A. Bilbao.

TEMPORETTI, Félix. (2002) *El modelo internet. ¡La clase ha muerto, viva la clase!* En: Menin Ovide Pedagogía Universitaria. Rosario. Homo sapiens.

TEMPORETTI, Félix. () *Retos educativos del siglo XXI desde la perspectiva de América Latina*.

TEMPORETTI, Félix. (2005) *¿Teorías del Aprendizaje?* En: Material de la Maestría en Docencia Universitaria y Didácticas específicas. Santa Fe, Argentina.

TEMPORETTI, Félix. (2006). *Teoría Psicológica y prácticas educativas: Hacia una Psicología más interpretativa en el proceso de enseñar y aprender*. Facultad de Psicología. UNR.

TEMPORETTI, Félix. (2006) *Proceso educativo y malestar en las circunstancias actuales*. Charla con maestros y profesores en Cañada de Gómez. 12 de mayo de 2006. Revista N° 1 del Profesorado de la Escuela Normal Superior N° 32 Gral. San Martín. Publicaciones Humus.

FENSTERMACHER, Gary (1989) Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza. En: WITTROCK, M. "La investigación en la enseñanza I". Madrid, Barcelona. Paidós.

ROGERS, C. (1991) *Libertad y creatividad en la educación en la década de los* ochenta. Bs. As. Paidós.

SKINNER, J. (1970) *Tecnología de la Enseñanza. Barcelona: Labor.*

Debates teóricos acerca de la construcción del consentimiento de los trabajadores. Una mirada desde la pedagogía del trabajo crítica

Ema Paula Penas: FACE-UNCo. Pcia de Río Negro
paulapenas@hotmail.com
María José Laurente: FACE-UNCo. Pcia de Río Negro
marijolaurente@yahoo.com.ar

Resumen

En esta ponencia pretendemos abordar los principales debates teóricos que se plantean, fundamentalmente desde la pedagogía crítica, acerca de la construcción del consentimiento de los trabajadores, con la intención de favorecer el entendimiento y la comprensión acerca de los procesos de hegemonía y contrahegemonía, consenso y resistencia en los lugares de trabajo y desde allí pensar las particularidades que asumen estos procesos en el trabajo docente. Implica recuperar el valor epistemológico de la categoría consentimiento para develar algunas de las características que está asumiendo hoy el trabajo en general, y específicamente el trabajo docente.

Introducción

En nuestras tesis de maestría y en el proyecto de investigación que estamos llevando adelante, abordamos el análisis sobre particulares formas que caracteriza el trabajo docente. Es así que indagamos sobre las condiciones de trabajo de docentes que capacitan a otros trabajadores de la educación, sobre las características que asume el trabajo docente en la Universidad y, particularmente en el proyecto de investigación actual, sobre la configuración del trabajo docente pedagógico en las denominadas políticas de inclusión para la escuela secundaria en la Norpatagonia. En dichas investigaciones, nos preguntamos sobre las condiciones materiales y simbólicas que conlleva el proceso de trabajo en estos ámbitos, como así también por cómo se van generando, procesando y asumiendo los mandatos para la configuración del trabajo docente.

Entonces la cuestión de la formación, la organización y el proceso de trabajo, las relaciones entre trabajadores se tornan ejes ineludibles. Debemos reconocer que la aparente facilidad de algunos de los docentes para adaptarse a las políticas laborales y de formación, es una cuestión que llama la atención y que nos resulta compleja al momento de realizar el análisis de las situaciones laborales y pedagógicas que atraviesan a este sector de la docencia, en este papel particular. Varios conceptos que nos atrevemos a enumerar sin más explicaciones, han rodeado el abordaje: la autonomía, la conciencia de clase, la alienación, la normalización, el disciplinamiento, el funcionarato, la legitimidad, las contradicciones, la cooptación, la burocratización y otros más. Pero el desafío de comprender las condiciones de estas prácticas específicas y situadas,… pervive, permanece.

Se repite muchas veces desde la sabiduría freireana, que es fundamental distanciarse, alejarse para poder problematizar la realidad. En este caso pretendemos tomar distancia de la tarea pendiente recién confesada, y permitirnos anclar desde otros ángulos de análisis, rescatar resultados de trabajos empíricos en otras prácticas laborales, establecer otras relaciones, desde una mirada cercana a la pedagogía del trabajo crítica radical.

Valiéndonos de la libertad de escapar a nuestro foco de investigación, centramos la mirada de manera reiterada -y tal vez algo obsesiva- en el poder explicativo del término consentimiento, en las armas pedagógico políticas para su construcción, o para su crítica. Desde estas preocupaciones es que nos planteamos en este trabajo, el objetivo de profundizar y girar en derredor de la idea de consentimiento para repensar las aristas del trabajo docente, desde este concepto.

Decíamos que consentimiento es un término clave de este escrito; sin embargo las lecturas nos orientaron hacia la posibilidad y necesidad de ubicarlo junto a otras categorías que abren y complejizan el tratamiento de la cuestión, en particular: el control, el consenso y las resistencias, las particularidades que asumen los procesos de hegemonía y contrahegemonía.

Consideramos pertinente iniciar el estudio con una sucinta referencia a la teoría del control patronal

y a la teoría gramsciana de la hegemonía desde perspectivas marxistas. La idea es poder entramarlo en el marco de las relaciones que se pueden establecer entre estos enfoques, al pensar en el consentimiento de los trabajadores, para abordar luego, el consentimiento no en tanto efecto, sino en función de su "fabricación o construcción" y, en particular considerando las formas pedagógicas que adopta en las relaciones laborales este quehacer técnico político de generar consentimiento. Apelamos a ubicar –mirando desde la pedagogía del trabajo crítica radical- dispositivos pedagógicos que han sido identificados en estudios empíricos durante los últimos años en Argentina.

Finalmente, ofrecemos un punteo de interrogantes que nos preparan para volver a acercarnos al objeto de investigación, intentando recuperar la potencia del análisis del consentimiento en las relaciones de trabajo y específicamente en el trabajo docente.

1. El consentimiento en las relaciones laborales: una categoría en debate en los estudios marxistas. La fabricación del consentimiento, entre el control patronal y el consenso.

Milonga del tartamudo que siempre dijo que no,
Yo soy pobre y no me vendo, y nadie me atropelló.
Por cierto que era su orgullo, ser de abajo y no ceder,
Cuando todos los de arriba lo quisieron corromper.
Pino Solanas.

1.1.La teoría del consentimiento: acerca de sus alcances y límites

La teoría del consentimiento en el campo de los estudios laborales marxistas, nos envía casi directamente a un conocido texto de la década del 70 que elaboró el sociólogo británico Michael Burawoy[1], a partir de un estudio etnográfico en industrias soviéticas. (Delfini, 2010, pág. 5) (Barbosa Pérez, 2007) (Katz, 2000)

En primer lugar Burawoy rechaza por deterministas ciertas tesis que sólo centran el análisis en la patronal, y se centra en la recepción cotidiana y situada y en la acción subjetiva de los trabajadores en el proceso mismo de trabajo. La coacción y el control no explican, de manera unívoca, según este autor, las relaciones de explotación. En su teoría resalta el peso de la interiorización de objetivos, la asimilación subjetiva y la legitimación ideológica por parte de los trabajadores, dado que son ellos mismos quienes otorgan consentimiento, al jugar en los juegos demarcados previamente.

La organización del trabajo ofrece un aparente margen real de elección (que aunque reducido) permite espacios para generar juegos. El trabajador, desde comportamientos individuales, enmarcado por estos arreglos informales, evoca cierto control que asocia con la autonomía. Sin percibir la opresión y de cierta forma adhiriendo a los objetivos del capital, los trabajadores actúan en estos juegos de manera tal que favorecen el ajuste, a través de compromisos implícitos sobre la intensidad del trabajo, favoreciendo condiciones para establecer relaciones duraderas que "en diverso grado- según Burawoy- aseguran la existencia de plusvalía". En síntesis el consentimiento supone voluntad de cooperación de los trabajadores con los intereses del capital

Presentada la escueta síntesis de la teoría del consentimiento, señalamos algunas de las críticas que se le realizan. Claudio Katz denuncia que si bien Burawoy intenta superar las falencias de la teoría del control, no incorpora en su análisis "toda la secuencia omitida de luchas políticas y sindicales", y no considera su impacto en la clase trabajadora. También plantea que su tesis no distingue la objetividad del control patronal, de la internalización subjetiva por parte de los trabajadores, dificultando comprender cuál "es el grado de consentimiento de los trabajadores que ignoran su condición de explotados"

Por otra parte, el carácter germinal de la teoría del consentimiento es reconocido desde la perspectiva crítica del management, cuando en la actualidad se interroga acerca de cómo se estructuran el sentido y las prácticas al interior de los espacios de trabajo, cómo y para qué se organizan intencionalmente los conflictos "socialmente aprobados", cómo se promueven juegos desde las políticas empresariales. En ese marco surge, por ejemplo el concepto de "colonización corporativa" (Deetz, 1992, pág 18), que se asocia precisamente al potencial de producción de subjetividades desde las pedagogías corporativas. Desde esta preocupación crítica, adaptación, cooperación e involucramiento resultan objetos de estudio de especialistas que señalan cambios en relación al control ejercido desde de la ideología gerencialista, cuando, por ejemplo, reiteradamente sostienen que el enemigo no está en la empresa, sino afuera, en

el mercado (Barros Graziani, 2007, pág. 223), apelando a una atmósfera propagandística e "incluyente" en una ficticia primera persona del plural, unidad asociada a la imagen de la gran familia,. Estas estrategias, como veremos en la segunda parte, apuntan a la fabricación del consentimiento, echando mano de dispositivos pedagógicos que permiten instalar y transmitir la doctrina empresarial.

1.2. La teoría del control patronal en relación a la construcción del consentimiento de los trabajadores

La teoría del consentimiento (y las críticas que recibe) se articula y desarticula con las teorías del control patronal (y las críticas que se realizan). Los clásicos postulados de Braverman en su paradigmático escrito de 1974 "Trabajo y capital monopolista", le permiten formular las tesis de la descualificación de los trabajadores, exponiendo la expropiación de saberes que se realiza en el mismo proceso de control patronal.

La teoría del control según Katz (2007) ha estado desconsiderada, y ha sufrido "el rechazo del olvido" en función del rumbo político e ideológico imperante en ciertos ambientes académicos actuales. Sin embargo, es preciso remarcar como el control patronal se metamorfosea en tiempos de flexibilización laboral, con una serie de medidas como la rotación de tareas, la polivalencia, los círculos de calidad, los grupos de trabajo, la subcontratación, fortalecen una manera de entender la administración del tiempo, ansiando siempre "aprovechar al máximo la capacidad muscular y cerebral de los trabajadores". La diversificación, la intelectualización y la dualización son aspectos de las transformaciones laborales que señalan mayor fragmentación y heterogeneidad en el mundo del trabajo. La obsesión de la clase capitalista por mantener el control, se encuentra en esta fase del capitalismo frente al desafío de alcanzar el nivel de entendimiento e involucramiento de los trabajadores lo más alto posible, pero por otra, reconocer que la satisfacción de esta misma necesidad se constituye en un latente "peligro", cuando ciertos conocimientos y decisiones claramente están en manos de los trabajadores.

En los últimos años ciertas líneas de análisis destacan la importancia del debate inaugurado con Braverman, considerando sobre todo los cambios en el proceso de trabajo, reclamando que es fundamental precisar el concepto de control y de calificación, "dando entrada al control por consenso y no reduci (éndolo) a la coerción". (Barros Graziani, 2007, pág. 219)

1.3. El peso del consentimiento, desde la perspectiva de la teoría de la hegemonía en Gramsci: la conformación del consenso

En esta línea entendemos fundamental reconocer el carácter político de las relaciones laborales, en el marco de la lucha de clases, y más específicamente –desde una mirada gramsciana- destacar la importancia de indagar en el aspecto consensual de la dominación. Ahora bien, el consentimiento se torna entonces una idea sometida a debate teórico, y delineado como un tema político desde un análisis sobre la construcción de la hegemonía.

Consentimiento, asociado íntimamente a la idea de consenso, nos lleva a recordar que

> *La relación entre coerción y consenso, entre dirección intelectual y moral y dominio, entre hegemonía y dominación, indisolublemente ligadas a las bases materiales de producción y reproducción de la vida social, constituyen los términos nodales de la reflexión gramsciana de mayor relevancia para entender nuestras sociedades (Twaites Rey, 2007, pág. 132)*

En la construcción del consenso las clases dominantes precisan imponer su visión del mundo, una filosofía, una moral, costumbres, que conforman un sentido común y, que en consecuencia permiten imponer cierta voluntad de conformismo. La sociedad civil, como parte del Estado ampliado, opera a través de diferentes organizaciones que despliegan y organizan la articulación y protección de la dominación.

En esta batalla de "largo aliento" los intelectuales orgánicos "laburan" precisamente en el campo disputando los sentidos de la hegemonía en la construcción del consenso. Veamos en palabras de Gramsci:

> *Los intelectuales son los empleados del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, a saber: a) el consenso espontáneo que las grandes masas de la población dan a la dirección impuesta a la vida social por el grupo social dominante, consenso que históricamente nace del prestigio (y por lo tanto de la confian-*

za) detentada por el grupo dominante, que deriva de su posición y de su función en el mundo de la producción. b) del aparato de coerción estatal que asegura legalmente la disciplina de aquellos grupos que no consienten ni activa ni pasivamente, pero que está preparado para toda la sociedad en previsión de los momentos de crisis en el comando de la dirección, casos en que el consenso espontáneo viene a menos. (Gramsci, 2004)

Generar consenso, es una tarea. Tarea que veremos se va sofisticando en el "management participativo" de las corporaciones empresariales. Los intelectuales pueden operar en la articulación, la transmisión, la organización de la cultura, y sus acciones, acciones ligadas a intereses de clases, que los vinculan – no siempre claramente- con las clases dominantes o con las clases subalternas. La pedagogía corporativa invierte en estructuras que crean las "condiciones de posibilidad para la proliferación de intelectuales orgánicos de la patronal (…) definiendo un complejo proceso de cooptación que anida desde los niveles inferiores del mando." (Fígari C. y., 2009, pág. 13)

En este escrito estamos considerando a todos y todas las trabajadoras como intelectuales, pero a algunos específicamente por su función específica.

No existe una clase independiente de intelectuales, sino que cada grupo social tiene su propia clase de intelectuales o tiende a formársela" (….)"cada grupo social, naciendo en el terreno originario de una función esencial de mundo de la producción económica, se crea conjunta y orgánicamente uno o más rangos de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función, no sólo en el campo económico, sino también en el social y el político. (Gramsci, 1992)

Sin perder de vista la idea del consentimiento, entendemos que estas notas nos permiten desplazarnos hacia un análisis de las formas pedagógicas que adoptan de manera creativa las clases hegemónicas para conformar consentimiento y legitimidad social del capitalismo, desde los lugares de trabajo.

Esta breve inscripción teórica, es fundamental para poder comprender los sentidos que toma la pedagogía crítica del trabajo, en tanto desde esta perspectiva es posible observar, interpretar y diseñar también las acciones técnicas y políticas que en la praxis, batallan en la toma de conciencia y en la lucha por transformar la situación social, "aparece entonces el elemento de la voluntad de la política, que está limitado históricamente por condiciones objetivas pero que no está determinado fatalmente, y que si fuera así carecería de sentido el llamamiento que hace el marxismo a la lucha de clases y a la revolución social". (Twaites Rey, 2007, pág. 160)

La compleja dimensión de lo consensual exige vincular constantemente las luchas con un equilibrio inestable, es decir recordar cómo la hegemonía "está sujeta a contestación permanente".

Desde el interés específico por los espacios de trabajo, la pedagoga Brasilera Kuezner observa "la trascendencia que tiene la creación de esa hegemonía en los ámbitos extra laborales. En este caso, la hegemonía se liga al proceso pedagógico que se desarrolla en la fábrica y su trascendencia lo transforma en hegemónico, siendo la formación en el ámbito productivo un elemento clave que permite explicarla. (Delfini, 2010, pág. 6)

2. Miradas desde la pedagogía del trabajo crítica radical hacia la pedagogía normalizadora empresarial

2.1. La construcción del consentimiento en los ámbitos laborales, como objetivo estratégico del capitalismo en las corporaciones multinacionales

En la primer parte de este segundo apartado tomamos notas de una serie de acciones que conforman un complejo entramado pedagógico desde el cual se edifica el consentimiento de los trabajadores en las grandes empresas corporativas en la actualidad.

La fábrica con su oferta de encierro, rutina, ritmos extenuantes y alienación siempre necesitó de fuertes procesos de disciplinamiento, la novedad que llega de la mano del toyotismo es el abanico de herramientas puestas en juego para la disputa de sentidos que se orientan hacia el

logro del involucramiento de un trabajador que ya no sólo entregue su fuerza física, sino aquella capacidad intelectual que había ocultado como parte de las resistencias a la dominación capitalista. (Fígari C. y., 2009)

Esta tensión resulta muy clave, y se constituye en una contradicción a no perder de vista. Ahora bien, en el marco de la diversidad de modalidades que el aggiornamiento de la organización científica del trabajo está implementando, vale enumerar algunas estrategias que buscan justamente, lograr el consentimiento "voluntario" y "voluntarioso de los trabajadores", como posición frente a los velados mecanismos de control. Enumeramos, a continuación, sólo alguna de ellas:

a) Creación y fortalecimiento de agencias especializadas: entre la institucionalización y la descentralización

El management participativo, utiliza intensivamente al departamento de la capacitación y a la gerencia de recursos humanos[2] para operar conjuntamente en una articulada "pedagogización del espacio de trabajo" En este sentido la formación se consolida como fundamental para "convencer y sostener" en un nuevo orden social, cultural y profesional. (Figari C. , 2003)

La habilidad para efectivizar el sistema de controles se vale de la descentralización y la institucionalización de las estrategias de formación, que le permiten por un lado transponer un sistema de controles, pero, al mismo tiempo desterritorializar, de alguna manera "tornar ajeno" ese proceso mismo de fuerte disciplinamiento.

Decíamos al considerar las situaciones actuales del trabajo que una de las necesidades de la organización laboral, sobre todo frente a cierto proceso de intelectualización del trabajo, es aumentar el involucramiento de los trabajadores con la empresa. En este sentido pareciera que los grados de consentimiento tuvieran que ser cada vez mayores, o mejor dicho, más elaborados, más sofisticados. Más intelectuales trabajan en esta ardua tarea.

b) Formación y configuración profesional de agentes: la creación de los nuevos mandos

Desde las investigaciones se destacan, por ejemplo, las estrategias que se centran en la distinción simbólica que aceita el logro de la cooptación, sobre todo de los nuevos mandos. Nuevos mandos que deben analizarse a la luz (y a las sombras) de los itinerarios profesionales que se sostienen en la responsabilidad y la eficiencia, que son una forma de pensar en la colaboración (con la empresa) y la competencia (con los compañeros de trabajo).

Si bien la homogeneización y la diversificación son tendencias que continúan como estrategia "educativa" funcional, se producen una serie de "conversiones conceptuales" que ingresan conceptos como participación, autonomía y creatividad, pero desgajados de sus sentidos en el marco de discursos emancipatorios, y que "tienden a construir el imaginario normalizador que enmascara la recomposición del patrón dominante orientado, no sólo a velar, sino también a distorsionar por el opuesto los propósitos y sentidos que hegemonizan." (Figari C. , 2003, pág. 9)ver pag

La figura del líder (el team leader) se propone sacar provecho de las "pequeñas lealtades", de la mínima solidaridad inscripta en la competencia entre grupos de trabajo, del desplazamiento de la figura del delegado gremial. "La intención de estas medidas es que la coerción simbólica no sólo sea ejercida por la empresa, sino por los propios pares y por el líder del equipo" (Montes Cató, 2005, pág. 87)

Los líderes se sostienen desde una distinción simbólica que los habilita para abarcar diferentes espacios y tiempos del proceso de trabajo, transponiendo sistemas de controles, en el ajuste del esquema día a día. La fidelidad de los trabajadores, requiere obviamente de un alto grado de consentimiento. "En definitiva, las estrategias tendientes a crear una mayor fidelización de los trabajadores ocultan las tramas de la dominación que se entablan en los ámbitos de trabajo." (Montes Cató, 2005, pág. 88)

c) Distribución, codificación y recontextualización de "viejos reclamos"

Reenviar estos viejos reclamos a un "universo de significación cristalizado" por el neoliberalismo, es una estrategia que permite fortalecer los objetivos económicos y políticos de las empresas "amparándose en las construcciones discursivas de las luchas obreras". Nuevamente podemos pensar en una forma de apropiarse de saberes, que son re codificados a través de complejos dispositivos pedagógicos que se entrelazan en la organización laboral a través de diferentes formas, como por ejemplo

los manuales y los materiales de entrenamiento. La tensión entre control y consentimiento, entre la calificación y la expropiación de conocimientos de la clase trabajadora subyace en las relaciones entre los mismos trabajadores.

d) Redefinición de espacios y tiempos que invocan "un cambio cultural" para una "obra en común"

Los grupos de trabajo, propuestos, diseñados y controlados por las corporaciones, se convierten en espacios privilegiados para la tarea pedagógica, integrando a los trabajadores, atravesados por los "saberes corporativos". En ellos se conectan una serie de agentes, agencias y operaciones técnicas y políticas que en la nueva organización del trabajo permiten legitimar formas de control y disciplinamiento laboral. "Bajo el principio de la horizontalidad se desplegarán un conjunto de dispositivos que tendrán en su extremo la eliminación en el plano simbólico del carácter conflictual de todas las relaciones laborales, reemplazándolas por otras donde predomina una supuesta "armonía en los espacios de trabajo" (Montes Cató, 2005, pág. 83)

La disputa política cultural está atravesada por un interés concreto en colonizar subjetividades, a partir de enunciados reificadores. Estos dispositivos remiten al control patronal, que históricamente ha expropiado y confiscado los conocimientos de los trabajadores, subsistiendo con ropajes nuevos las formas de construcción del consentimiento.

La adhesión a una "obra en común", la competencia interna y la colaboración con la empresa enmarcan a estos grupos de trabajo. Grupos armados por la empresa, en función de los intereses corporativos.

2.2. Entre el consentimiento y las resistencias. En torno a las Contradicciones, límites y potenciales de las luchas de los trabajadores

Reconociendo las nuevas formas de construir consentimiento como plan sistemático (que se vale, seguramente, de los conocimientos producidos desde perspectivas críticas), y al inventariar "las lógicas de la resistencia y de organización colectiva" acordamos en considerar que el consentimiento, es una posición posible (pero no la única) frente a los dispositivos de disciplinamiento y de control.

Ampliar la imaginación exige también, no perder de vista las experiencias que disputan límites y fronteras, concretando "otros márgenes posibles", desde la construcción del accionar colectivo

Se pueden contar innumerables experiencias que se nutren de un movimiento que se orienta hacia la reconstrucción del accionar colectivo y que participan de la "disputa por reconstruir legitimidad entre los trabajadores y a partir de allí encauzar la resistencia en una organización colectiva articulada con otros movimientos en lucha". (Fígari C. y., 2009, pág. 13). Por citar sólo un ejemplo de gran valor político, material y simbólico, vale nombrar la lucha de los compañeros de Zanon que, consideramos, expresa una forma de revertir precisamente la profecía del consentimiento, como única salida de los trabajadores.

Al mismo tiempo otras investigaciones destacan los relatos de trabajadores de empresas corporativas, que reivindican acciones de carácter confrontativo, como actos de resistencia. En este sentido, el proceso del accionar colectivo dinamiza y precisa la construcción de contra-discursos de los trabajadores.

Las tendencias invididualizantes y la situación de las organizaciones sindicales[3], pone nuevamente a prueba la imaginación y la potencia de la clase obrera. Desde nuestro oficio como pedagogos cabe recordar el desafío que encierra el trabajo militante como educadoras: "la pedagogía empresaria demanda ser interpelada desde la pedagogía crítica apropiada por los trabajadores organizados." (Fígari C. y., 2009).

En síntesis, y tras la perplejidad que producen la serie de distinciones que hemos enumerado, acordamos con que una de las claves para considerar el sentido de las luchas sociales se esconde en interpretar la contribución que realizan a "la definición del "nosotros" y ellos", desde esta postura "son una clave para la comprensión de las acciones colectivas" ((Montes Cató, 2005, pág. 92)

A modo de conclusiones

El reto político pedagógico es complejo y desafiante tanto en los espacios laborales, como en las tradiciones escolares. Parece ser que hoy, resulta insuficiente la denuncia acerca de las prácticas normalizadoras o empresariales, y urge concretar en las situaciones específicas laborales estrategias y dispositivos que potencien la lucha colectiva desde los espacios de trabajo.

Queda pendiente, ahora sí, regresar a nuestro confesado interés por pensar cómo estos desarrollos teóricos interpelan las especificidades del campo de los estudios del trabajo docente, que requieren el

análisis de realidades concretas y la identificación de los referentes empíricos. Qué particularidades asume nuestro trabajo, en tanto docentes, y cómo se va constituyendo el entramado de la dominación en ese espacio de trabajo.

No es válido hacer traspolaciones simplistas, pero sí consideramos que esta perspectiva, recuperada desde la pedagogía crítica del trabajo, ofrece pistas para develar los mecanismos de consentimiento, consenso, resistencia, hegemonía y contrahegemonía en el trabajo docente. ¿Qué complicidades o posibilidades de lucha real, se plantea desde el sindicalismo docente?

Podríamos plantear, por ahora, que la idea en sí del consentimiento de los trabajadores y en particular de los trabajadores de la educación, parece potente en la medida en que se articula y sostiene en un entramado conceptual más amplio .Sin embargo el "uso" del término "consentimiento", requiere la contextualización, un análisis situacional específico, que al mismo tiempo exija y permita distinguir entre "la oposición silenciosa, la impotencia, la resignación coyuntural", el discurso oculto y sus múltiples expresiones. Consentimiento, al igual que el término autonomía nos enfrenta a una serie de preguntas ¿de quién o quiénes? ¿Con respecto a qué? ¿para qué o por qué?, entre otras.

Consideramos entonces que es relevante abordar la cuestión del consentimiento de los trabajadores desde sus planteos originales, sin perder de vista su relación con en el control, el consenso y la resistencia, en el marco de las luchas sociales en los ámbitos laborales.

Notas

[1] Fabricación de Consentimiento: Los cambios en el proceso de trabajo bajo el capitalismo monopolista. Chicago: University of Chicago Press, 1979

[2] "La red de agentes o trasmisores acreditados, en términos de Bernstein (1998), se teje desde la oficina de Recursos Humanos con el objetivo de transmitir un conocimiento oficial que es vectorizado a través de los saberes corporativos. Los grupos de trabajo se convierten en los espacios privilegiados para la tarea pedagógica, esto se encuentra reforzado por una organización que, aunque formal en algunos casos, define que todo trabajador debe estar integrado a alguno de ellos. (Fígari C. y., 2009)

[3] El debate acerca de la acción colectiva y la conciencia de clase se torna un punto neurálgico de la cuestión frente a las nuevas formas de organización del trabajo, que no sólo inciden en las subjetividad del trabajador, sino en las tradiciones de representación sindical, cada vez más colaboracionista y menos anticapitalista (Barros Graziani, 2007, pág. 226)

Bibliografía

Barbosa Pérez, M. (2007). De actores cooptados a actores suprimidos: desde Burawoy a la teoria crítica de la Gerencia. Revista Venezonalna de Gerencia. Año 12, Nº 37. Universidad de Zulla, http://redalyc.uaemex.ms/pdf/290/29003705.pdf.

Barros Graziani, L. (2007). Conflicto y cooperación en el proceso de trabajo. Revista Espacios públicos, Volumen 10 Nª 20. Universidad Autónoma del Estado de México., 216-227. http:/redalyc.uaemex.mx/pdf/676/67602011.pdf.

Delfini, M. (2010). Prácticas y estrategias empresarias para la reproducción de la dominación en los espacios de trabajo. Formas de control obrero en el sector automotriz. Revista Trabajo y Sociedad. Sociología del trabajo -estudios culturales- narrativas sociológicas y literarias. Núcleo bàsico de Revistas Científicas Argentinas del CONICET Nº 14 Volumen XIII, http://www.unse.edu.ar/trabajoysociedad/14_DELFINI_Sector_Automotriz.pdf.

Figari, C. (2001). Lógicas de formación y de calidad en la modernización empresaria. Revista Estudios del Trabajo Nº 22, segundo semestre., 95-120.

Figari, C. (2003). Los jóvenes profesionales y la formación del mando en el nuvo orden empresario: agencia simbólica e itinerarios de profesionalización emergentes. VI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo: Los trabajadores y el trabajo en la crisisBs. As. Bs. As.: ASET.

Fígari, C. (2010). Capítulo 1: Hegemonía empresarial y lógicas de formación corporativas: disputas para una resistencia obrera organizada. En C. Figari, & P. y. Lengüita, El movimiento obrero en disputa. La organización colectiva de los trabajadores, su lucha y resistencia en la Argentina del Siglo XXI. (págs. 21-39). Bs.As.: CEIL PIETTE Ediciones CICCUS.

Fígari, C. y. (2009). Prácticas pedagógicas y resistencias en el espacio de trabajo: fronteras y aperturas en el campo de la Pedagogía crítica del trabajo. VII Encuentro de cátedras de Pedagogía: "La Pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Gramsci, A. (2004). Antología. Antonio Gramsci. (t. y. Selección, Trad.) Bs.As.: Siglo XXI, Biblioteca del pensamiento socialista.

Katz, C. (2000). La teoría del Control Patronal: Balance de una discusión. Revista Estudios del Trabajo Nº 19. Segundo semestre. ASET.

Meyer, L. y. (2008). Aires de libertad. Zanon bajo gestión obrera. I Jornadas Internacionales de Investigación y Debate Político y VII Jornadas de Investigación Histórico Social. Bs. As.: CEIS.

Montes Cató, J. (2005). La configuración del poder en los espacios de trabajo, dispositivos disciplinarios y resistencia de los trabajadores. Sociología del Trabajo. Nueva Epoca Nº 54.

Scott, J. (2004). Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos. México: Nueva Era.

Twaites Rey, M. (2007). Capítulo 4. El estado ampliado en el pensamiento gramsciano. En Estado y marxismo. Un siglo y medio de debates. Bs. As.: Prometeo.

Eje 10

Trabajo docente y diversidad cultural

Coordinadora:
Teresa Artieda

Los impactos de la diversidad cultural en el trabajo docente de la educación inicial, primaria, media y terciaria, y en las aulas universitarias. Interpelaciones al modelo tradicional de la identidad del trabajo docente. Trabajo docente entre migrantes, indígenas, afrodescendientes, comunidades bolivianas, peruanas, paraguayas, chilenas, coreanas, gitanos, otros colectivos. Trabajo docente en escuelas de frontera.

Educación intercultural en contextos interétnicos con población indígena. Los impactos en las dimensiones política, epistemológica, institucional, laboral del trabajo docente; en el currículum; en la interacción escuela-comunidades. Docentes indígenas. Roles tradicionales, nuevas tareas; dimensión política y comunitaria del rol. Funciones "ideales" y funciones reales en las escuelas. Condiciones laborales, mecanismos de ingreso y promoción, regulaciones. Formación como campo problemático: ¿'blanquedad' o descolonización? Relaciones entre docentes indígenas y no indígenas. Conflictos, tensiones, trabajo en equipo. Formación docente: diversidad cultural o continuidad de una perspectiva monocultural.

¿Diversidad cultural / desigualdad/ pobreza? ¿Multiculturalismo, interculturalidad ¿Explicitación y debate de conceptos y concepciones…

Prácticas profesionales docentes, saberes y culturas que interpelan las modernas formas y modos escolares

CENTENO, María Silvina.
FCH-UNICEN-Provincia de Buenos Aires.
centenos@fch.unicen.edu.ar / silvi_centeno@hotmail.com

Resumen

En la actualidad es posible advertir en la pluralidad de situaciones escolares la presencia de una multiplicidad de texturas que interpelan las culturas, formatos y ritmos característicos de las prácticas profesionales tradicionales gestadas en el tiempo histórico disciplinario. La atención en estas formas que emergen y su visibilidad, junto a "la fragilidad de lo presente" (Melucci 1996:43) o el riesgo (Beck 2002:139), multiplican las incertidumbres en el ser y estar (Cullen 2011: 5) de maestros, alumnos y familias que oscilan entre el deseo y el temor al habitar la/s escuela/s.

El tránsito por diferentes instituciones escolares del Nivel de Educación Inicial, nos ha permitido analizar y relevar, heterogéneas formas de profesión docente que al tiempo que instituyen infancia en los bordes del proyecto escolar moderno, describen singulares recorridos en la construcción de políticas de percepción alternativas a las tradicionales.

Este trabajo invita a perforar las mixturas, los procesos de hibridización, fusión o desligue que se componen en las escenas escolares ofreciendo un rodeo que a partir de la narrativa de experiencias explora los sentidos nuevos y mínimos que estudiantes y maestros crean desde originales gramáticas generando con ello demandas extranjeras a la formación docente.

Teniendo en cuenta que "el mundo que habitamos se halla siempre por delante del mundo que experimentamos" (Bauman 2005: 148) se sostiene finalmente la posibilidad de avanzar en la búsqueda de minúsculas potencias que suelen permanecer invisibilizadas y que sin embargo componen la experiencia que abre posibles encuentros en el campo de la educación.

Palabras Clave

Formación Docente- Políticas de Percepción-Prácticas Profesionales- Experiencia

A modo de introducción

En un escenario caracterizado por el "declive institucional" (Dubet, François,1997) que da cuenta de un hiato en las certezas y seguridades que regulaban el ser y estar en la actividad del hombre, las observaciones que aquí se formulan intentan explorar: por un lado los modos en que se van modulando formas plurales y disímiles de tramitar la incertidumbre para "crear nuevos sentidos entre lo viejo y lo nuevo en educación infantil" (Carli, Sandra, 2011, p.186) y por otro lado, las posibles respuestas a las preguntas por la/s infancia/s teniendo presente el renovado interés que en las sociedad adulta, sobre todo en el último decenio del siglo XX y primera década del siglo XXI, la infancia ha tomado como objeto de estudio en distintos campos disciplinares y ámbitos institucionales.

En un contexto general donde las instituciones educativas se perciben como caracterizadas por el malestar escolar adviene la pregunta por las experiencias y las posibilidades de instituir infancia en la escuela. Por ello se presentan algunas observaciones y reflexiones iniciales derivadas de un trabajo exploratorio efectuado en instituciones educativas del Nivel Inicial en el Ciclo Jardín de Infantes y en el Primer y Segundo Ciclo de Educación Primaria. La preocupación central que aquí se expone recorre la relación entre: formas no escolares, que paradójicamente emergen en el escenario de las instituciones educativas, afectos y prácticas profesionales, con el objeto de comprender algunos modos de crear territorios de "bienestar escolar" en las escuelas.

La extranjeridad de la alegría en la escuela.

¿La alegría es ajena a la escuela?[1]

¿Es -sería- posible suponer que la alegría es una condición necesaria para que haya escuela? Y yendo más allá aún… ¿para que haya infancia? ¿Acaso…la escuela nace alegre y quienes la habitamos -o deshabitamos- la vamos tornando triste? Más aún, puede que hayamos vuelto triste a la escuela y deseamos -necesitamos- hoy, devolverle su naturaleza alegre. ¿Qué prácticas no-escolares producen alegría en los alumnos y docentes? ¿Qué situaciones facilitan estas sensaciones que colisionan con otras escoltadas por la inercia y pérdida de sentido? ¿Qué condiciones se requieren para despertar de los afectos vinculados al "malestar escolar" y producir colectivamente otros que operen como promotores de alegría?

¿Acaso una escuela en la circula la alegría viene a cubrir esa necesidad vital que emana de la indiferencia en el mundo escolar habitual? ¿Cómo hacer de ella ya no una excepción sino una forma de hacer escuela?

Hay movimientos, en la escuela -¿en todas las escuelas?- casi imperceptibles que traen risas, súbitas -a veces- continuadas, escondidas, compartidas. Provocan la circulación de otro aire, de otro ritmo, al hablar, al escribir, al mirarnos…al son-reírnos. ¿Cómo hacer para no limitar su circulación, su expansión en toda -escuela- la escuela? ¿De qué modos es posible prolongarla en el tiempo, en lugar de ajustarla a los tiempos estatales, cómo desplegarla entre los lineamientos curriculares y no prescribirla o suspenderla en ellos? ¿Qué relaciones permiten que se derrame, sin temor a que sea encontrada por la supervisión, cómo dejar de ajustarla a los supuestos y condiciones del control o auto-control? ¿Qué situaciones y relaciones permiten ampliar sus efectos? Acaso este componente alegre puede neutralizar "…significantes como repitente, apático, violento o villero adjudicados a los estudiantes; cabezas quemadas, vagos o irresponsables atribuidos a los docentes…" (Zelmanovich, Perla y Minnicelli, Mercedes, 2012, p. 46) La alegría invita al tiempo que propone otros recorridos a los sujetos así nombrados alterando lo que los circuitos de segregación definen sin reparo ni amparo alguno para ellos. Las formas no escolares alegres facilitan la toma de distancia hacia una operación de producción y reproducción de "figuras de segregación". Pensando la vida como lo opuesto a la opresión. ¿Es posible que una forma alegre de hacer escuela ofrezca un rodeo que conduzca finalmente a la vida?

Condiciones para vencer el miedo y entrar en juego

En la escuela la libertad aparece como una posibilidad de relacionarnos más allá de los roles instituidos. Asusta a los de adentro y a los de no tan adentro, también a los de afuera el movimiento que genera la alegría. ¿Cuál es el lugar de la infancia en este movimiento? Esto requiere compartir condiciones singulares. Acaso dejar, re-conocer, que los alumnos sean un poco más niños y los docentes no tan hombres concretos, ni siervos habladores con el Estado, ya que la infancia lejos está de ser receptáculo/habitáculo de lo definido y agotado.

Esto nos exige analizar cuáles son las subjetividades pedagógicas que re-quieren las nuevas/otras formas de hacer escuela. ¿Acaso maestros ignorantes dispuestos al diálogo con los niños…? "Un buen maestro cumple roles múltiples; debe estar comprometido, contener, escuchar, tolerar, respetar a los alumnos, manejar bien el grupo, transmitir y socializar el conocimiento. Un buen maestro (…) es también un maestro bueno" (Abramowski, Ana, 2010, p. 89). "Las prácticas profesionales son un pivote en torno del cual giran las políticas públicas, en tanto que estas se dirimen en la micro-política de las organizaciones institucionales, donde los propios modos de concebir la infancia se ponen en acto en cada gesto, en cada intervención." (Zelmanovich, Perla y Minnicelli, Mercedes, 2012, p.51)

¿Qué movimientos produce una escuela alegre?

Abriendo el juego a la Alegría. Jugar a medias no es jugar

La alegría en una escuela, lejos de preservar un estado de cosas en las coordenadas de un estilo instituido de funcionamiento escolar o corregir los comportamientos disfuncionales que derivan de ese modo de hacer y ver, permite inventar otros dispositivos menos rígidos y sólidos, más exactos a nuestra sensibilidad que abren la oportunidad de componer nuestras capacidades inventivas y creativas[2].

La reproducción de los modos conocidos no arma nada en el aula, no arma nada en la escuela. No arma devenir alguno. No hay lugar allí para la infancia. Nos acerca -a niños y adultos- a la fatiga que envuelve la reproducción de prácticas desvitalizadas. Desarma la potencia posible de una escuela. Por el

contrario, un modo de ser alegre, divertido, vibrante, nos fuerza amablemente, a corrernos de aquellos lugares ya asignados, definidos, que actúan desde la representación-DE FALSOS JUEGOS CIVILIZADORES- registrando la inoperancia e imposibilidad de crear experiencia a partir de ellos.

Un modo alegre de ser y estar[3], de hacer, de sentir, de palpitar-como el que se susurra en algunos jardines y escuelas- permite creer y crear otras formas escolares, otra infancia (s), que se manifiesta-fuera del alcance de discursos y gobiernos absolutos- en palabras, gestos, actos y expresiones que se descubren en una dinámica relacional, más próxima a la posición que al rol. "…el lugar que ocupamos en una escena puede jugarse con reglas que no sean las leyes del rol…"[4] en este sentido una escuela que propone jugar en serio a la alegría exige como condición para entrar en ella el olvido de la tristeza e inercia que propenden los estatuidos roles.

Es posible, si de la fatiga que engendra tristeza nos desprendemos, hacer nacer la pura esencia -acallada y acatada- al fin lo genuino del Ser lo genuino de la escuela, del docente, del alumno. Pues en definitiva si la escuela se halla triste si la escuela resulta aburrida, si lo que produce es fatiga lo hace respondiendo –no a su naturaleza- a aquellos poderes que nos han hecho recorrer una y otra vez hasta agobiarnos las mismas coordenadas. Aquellas que la alegría rehúsa y burla desde la seriedad del juego bien jugado.

Puede que estas formas no escolares en su renuncia a la representación, en sus vívidas experiencias-no experimentos- busquen fuerzas en las presencias y esto produce alegría. El agotamiento nos encuentra aquí como posibilidad de practicar otras formas de hacer escuela de jugar en serio, se trata de pensar y producir con el otro lo que aún no está y esto nace y encuentra cauce inevitablemente en la alegría.

La alegría aparece como elemento de otro orden, excede la resistencia a la opresión institucional, escapa al vil anhelo de la restitución de aquella Ficción civilizadora; -se corre de estas lógicas de reconocimiento-propone búsquedas y ensayos de nuevos modos institucionales que permitan hacer consistir alguna forma-s- de entramado abierta-s- a las contingencias, explora las posibilidades de expandir los impulsos vitales que habitan los cuerpos. Una escuela en la que otras formas de mirar se gesten, quizás sea un tipo de institución que permita la expresión y el despliegue de esa sensibilidad inicial que hay en todo cuerpo y en todo encuentro, quizás sea un tipo de institución que permita alojar la infancia y dar lugar a lo nuevo.

¿Cómo la alegría en la escuela puede acoger sin límites el devenir?

De la fatiga y su tristeza a la alegría del agotamiento

¿Pueden la fatiga y la actividad creadora ser parte de una misma escuela? ¿Cómo se lee esta coexistencia? ¿Cómo pensar a un maestro que sale sonriendo de un aula, o que se observa en pleno movimiento-no solo físico sino experiencial- dentro de ella? ¿Qué nos viene a decir un maestro sonriendo en el tránsito de su experiencia con los chicos? ¿Qué necesidad nos cuenta la perplejidad de otro maestro al ver y escuchar risas de otros-maestros y niños- en la escuela? ¿Cómo analizar la diversidad de afectos y comportamientos, cuáles son las llaves que abren esta experiencia alegre? Lo que podría pensarse como un "bienestar escolar".

Aquí resulta necesario traer al pensamiento la diferencia entre fatiga y agotamiento….Una clave parece anidar allí en donde la propuesta para aprender concurre, provocadora, los extraña-a los niños-nos extraña-y a nosotros con ellos.

> *"…y si en el patio ustedes siguen corriendo y no cumplen las pautas, volvemos a la sala y se quedan parados y sin pausa…" (Docente Titular de la tercera sección. Jardín de Infantes.)*

Observamos en este fragmento como "lo escolar" en su sobrevida despierta la fatiga en los maestros -y en los alumnos-nada se inventa, nada se intenta, nada se crea…Sólo se repite la fatiga de la tristeza que amenaza con sanciones inconsistentes. No hay aquí experiencia sino experimento, en tanto el control sustrae toda la libertad para que otra cosa de otro orden suceda.

> *"…si ni nos registra todo es copiar y copiar…y si yo le pregunto me dice que ya lo dijo y entonces me callo mejor…" (Alumno de tercer año del Primer Ciclo de Educación Primaria)*

Hay aquí una quietud-no sólo material, física, corporal, expresiva, sino del pensamiento- frente al Saber, una incapacidad de hacer variar una situación y armar "algo" en el aula.

La alegría emerge de otro tipo de lazo, de movimiento, no se resuelve en la fuga de las amarras institucionales, mucho menos en la nostálgica restitución de las mismas, sino en la

> *"…decisión de atravesar umbrales de pensamiento sensibles a encontrar nuevas formas de composición." (Duschatzky, Silvia Farrán, Gabriela y Aguirre, Elena, 2010, p. 69)*

¿Cómo componer bienestar en la escuela?[5]

Elías, un alumno de quinto año de E.P. es invitado, por casualidad (no responde esta invitación a planificaciones ni proyectos educativos diseñados que responden a los lineamientos curriculares, aunque se articulen casualmente a ellos) a mostrar a los niños de 4to año su libro de informes.

Durante un recreo compartido, Elías se acerca a la Señorita (que compartió con él todo su cuarto año, es decir Primer Año del Segundo Ciclo de Educación Primaria) y le dice:

Elías: _Seño, ¿te acordás del libro de informes que hicimos el año pasado?

Docente: _ ¡Sí! ¡Cómo no me voy a acordar, te quedó divino, trabajaste re bien!

Elías: _ ¿Y este año lo haces con los chicos?

Docente: _ No Elías, todos los años no hacemos lo mismo, eso lo hicimos con ustedes…

Elías: _ ¡Qué lástima!

Docente: _Un día podrías venir a salón a mostrarles a los chicos o a contarles uno de tus informes….

Timbre del recreo…Allí quedó la conversación…

Unos días después, Elías pasa por el aula de la señorita que quedaba camino a la suya y golpea el vidrio llamándola. La maestra, abre poquito la ventana…y Elías se acerca:

Elías: _… ¿Y?... ¿Cuándo querés que venga entonces?

Docente: _ Cuando vos tengas ganas…

Elías: _ Bueno mañana….

Al otro día…

Elías entra al aula, traía entre sus manitos apretadas la caja de camisa pintada de dorado con aerosol donde guardaba "como si fuera un cofre de oro" su libro de informes.

Los niños se sientan sobre el piso sin percibir la frialdad de las baldosas. Todos acurrucados, listos para la escucha de aquel que ha decidido compartir con ellos.

El silencio atraviesa los cuerpos, la palabra del maestro abre- se abre- en el silencio que da lugar, habla el niño, habla el otro y hay una escucha que susurra placer…deseo de estar allí, hay vida circulando, moviéndose con belleza en esa quietud espontánea, en esas palabras que atraviesan el estar allí y contagian las ganas

de ….hay un maestro retirado del centro de la escena, a un costado, camuflado en el paisaje áulico, otro tiene la palabra, otros lugares y conexiones emergen…

Tobías (Alumno de cuarto año): _ ¿Nos vas a prestar ese libro para leerlo? – Se refiere a "Mi planta de naranja- lima" de José Mauro De Vasconcelos.

Al otro día Elías, no pide permiso para entrar y le da en la mano el libro a la señorita, sonriendo-él-sonriendo-ella-

La señorita pregunta mostrando el libro: _ ¿Quién lo había pedido?

Todos levantan la mano….aparece "¡…pobre Paquito Pereira pobre Paco portugués…la suerte es para "Celi"….esta vez…!"

La alegría aparece como elemento natural-más allá de las percepciones clicheteadas - y lejos de ser un artefacto crea lugares, acoge, atrae, produce encuentros de otro orden que no serían posibles desde el proyecto escolar clásico. Se descubre como un "no escolar" en tanto sostiene un modo de estar-de Ser- afirmativo que reúne en una atmósfera colectiva esa energía que se niega a ser escolarizada. Estas formas de lo "no escolar" como lo señala Sztulwark Diego, (2010) "(…) conviven en un campo tensionado con la supervivencia de hábitos y representaciones propios de el núcleo duro del sistema educativo…"

que puede ser vivenciado -y de hecho lo es como hemos observado en muchas escuelas- en forma desgarradora, por algunos, pero también puede ser transitado con la alegría que nos revela la potencia de estar. Las formas no escolares provocan y convocan desde otro lugar que no exige la obediencia, sino el acuerdo, atraen, generan empatía. Lejos de repeler -presencias, de grandes y chicos- de fatigar, producen ganas de ser parte y estar. La libertad de diversión, de elegir quedarse y formar parte del juego, permite la conversación entre iguales, genera un estado de percepción diferente, en el que el tiempo vuela…

Cuando la percepción del tiempo escapa a lo escolar

Timbre que indica el inicio del recreo:

Docente de cuarto año. Primer año del Segundo Ciclo de Educación Primaria. (Exclama sorprendida):

_ "… ¿Ya tocó?" "¡Se pasó volando…!"

Alumnos de cuarto año. Primer año del Segundo Ciclo de Educación Primaria: _ "… ¡No salgamos seño!..."

¿Cuáles son las condiciones que permiten esta percepción del tiempo "que vuela"? ¿Qué es lo que habilita este "querer estar, querer formar parte de aquello", tal vez la diversión, el desajuste, el desarreglo entre lo que esperamos y estamos siendo; muy lejos de la inercia que dicta lo conocido y clausura nuevas sensibilidades e impulsos.

La alegría y las formas no escolares de percepción que la acompañan transforman el espacio,-aún los vestigios de los tiempos obligados instituidos- transforman el tiempo, proponen un decir en forma de susurro que se despliega en múltiples gestos y formas de sentarse, de moverse, de escucharnos …de reírse -reírnos- en serio.

La alegría como ruptura en la relación mandamiento-obediencia. Del mandamiento-obediencia al desconocido-conocimiento

Una escuela en la que circula la alegría va inventando modos de vivir y de ser al tiempo que traza el territorio que vuelve habitable. ¿Un lujo no escolar de vitalidad?[6]

En estas aún instituciones se observa a simple vista si miramos lejos de las profundidades, una encantadora[7] presencia de mandatos escolares en activo reposo, situados casi como anclas que detienen-desean detener-, cuando no obstaculizan, las ansias de navegar por intersticios desconocidos.

Nos recuerda Deleuze, Gilles, que "cuando un cuerpo[8] se encuentra con otro cuerpo distinto, o una idea con otra idea distinta, sucede o bien que las dos relaciones se componen formando un todo más poderoso, o bien que una de ellas descompone la otra y destruye la cohesión entre sus partes." Así "experimentamos alegría cuando un cuerpo se encuentra con el nuestro, cuando una idea se encuentra con nuestra alma y se compone con ella" (Deleuze, G. 2001. p.4):

> "¡…Estuvo re bueno lo del centro de la Tierra…fue lo más divertido…Y aunque perdimos llegamos igual al núcleo…!" (Lucas. Alumno de 4to año.)
>
> "¡…Hicieron solos la obra!...Y no lo tenían de deber ni nada…Se reunieron y en vez de jugar con la play transformaron toda la parábola y la dramatizaron y todo…No sabés qué divino les salió…" (Docente de 4to año.)

Por el contrario, "experimentamos tristeza cuando un cuerpo o una idea amenazan nuestra propia coherencia…" (Deleuze, Gilles. 2001.p.4)

> "…No sé qué hacer ya…tengo la planilla llena de firmas, cité mil veces a los padres y nada,… se tira al piso, no copia nada, desordena toda la clase…No sabés lo que te espera el año que viene…disfruta éste…" (Docente de 3er año.)[9]

La tristeza se afirma como modo de estar en este relato, como síntoma de descomposición y toda la potencia de pensar queda en la pasividad.

¿Cómo encontrar la consistencia de lo prodigioso, tanto del cuerpo como del espíritu en estos conjuntos de partes vivientes que se descomponen siguiendo leyes escolares-estatales? ¿Cómo generar encuentros que faciliten la composición?

La Ley en la escuela-¿en todas las escuelas?- no aporta nada al devenir de la alegría en ella-sólo nos anuncia un TRISTE y constante dominio de nuestra conciencia por sobre el pensamiento- y en el peor de los casos impide la formación del conocimiento. En este sentido, la ley en tanto instancia trascendente que determina la oposición de los valores Bien-Mal nos ofrece escasas posibilidades de componer:

> "…Yo le bajé la nota porque parece que no entiende que tiene que estar sentado, y se para da vueltas en el salón, y le digo que tiene que respetar las pautas de la escuela y si no que se busque otra…pero yo no los voy a dejar que haga lo que quiera…" (Profesora de Informática)

En este relato se observa claramente una clausura al conocimiento, se sostienen percepciones y miradas únicas que anulan la posibilidad de experienciar algo más que el -agiornado o no- mandamiento-obediencia sanción y su correlato en la producción de tristeza.

> Maestra:_…si querés estar parado bárbaro Nacho, pero le vas a tener que cambiar el lugar a Nico ¡porque le va quedar el cuello duro de tanto esquivarte para copiar…!_ risas de los chicos_ ¿No te cansás de estar parado?
>
> Lucas: _ ¡No seño! ¡Si hasta a la play juega parado!
>
> Nacho se ríe mientras se cambia de lugar…

Desde Deleuze, G. (2001) encontramos en Spinoza una filosofía de la " vida" que consiste justamente en "denunciar todo lo que nos separa de ella, todos esos valores trascendentes vueltos contra la vida, vinculados a las condiciones e ilusiones de nuestra conciencia" (Deleuze, Gilles, 2001, p.7) Una escuela alegre exclama en forma de risa, no solo esta denuncia, sino que exige el urgente despojo de nuestra conciencia, enuncia en formas de divertido cosquilleo las falsificaciones de la vida escolar y nos invita en definitiva a trascenderlas para que nuestro habitar en ella deje de ser un fiel culto a valores en cuyo nombre despreciamos la vida que en ella es posible[10].

"La vida queda envenenada por las categorías del Bien y el Mal…"[11]

La escuela, y la vida que en ella se funda -que es posible fundar- queda envenenada cuando es comprendida a partir de categorías como el Bien y el Mal. ¿Cuáles son los venenos que transitan sin ser vistos en la escuela y evitan las múltiples formas alegres de composición? ¿Cuáles son los venenos que descomponen los posibles de un colectivo escolar?

Cuando nos encontramos con un cuerpo que conviene a nuestra naturaleza y cuya relación se compone con la nuestra, se diría que su potencia se suma a la nuestra porque nos afectan las pasiones de alegría entonces nuestra potencia de acción es aumentada o auxiliada. Esta alegría no deja de ser una pasión, puesto que tiene una causa exterior; quedamos todavía separados de nuestra potencia de acción, pero ésta aumenta en proporción, y así nos aproximamos "al punto de conversión, al punto de transmutación que nos hará dignos de la acción, poseedores de las alegrías activas."[12]

> "¡…No sabés lo que me maté de risa con Nacho! Se trajo un tornado con pila y todo...! "¿Ella puede ser mi asistente?" me preguntó señalando a "Cami", con la cabeza, porque tenía las manos súper ocupadas(…)¡No podía parar de reírme porque lo decía con tanta seriedad! Yo le seguí el juego y no te das una idea de cómo expuso…
>
> (Maestra de 4to año. Segundo Ciclo de Educación Primaria.)
>
> "…Estaba súper distraído, haciendo grafitis como siempre…yo lo miraba buscando su interés pero nada…y entonces salí del tema no sin antes guiñar un ojo a los demás chicos que por cierto estaban atentos tomando notas e interviniendo en el diálogo, y dije:
>
> _ ¿No es cierto que si yo no practico todos los días… (y con otro tono de voz dije…) en el "karting"(…)-automáticamente eleva la cabeza y vuelve al aula- no puedo ganar ni loca..?.

> Cuando dije la palabra "KARTING", mágicamente levantó la mirada hacia mí y yo le sonreí,… como diciendo:…:"Bueno…¡volviste con nosotros"! Y él me miró. Dejó de dibujar y todos nos comenzamos a reír…"en esa complicidad que
> intentaba que buscaba…la conexión, el encuentro.
> (Maestra de 4to año. Segundo Ciclo de Educación Primaria.)

Hay aquí una interpelación ética, "un recién llegado que mira, aguarda y dice: Conóceme."[13]

"Lo que interesa al pensamiento es la heterogeneidad de las maneras de vivir y pensar, no para describirlas y clasificarlas –alumno desobediente, desatento…-sino para componerse con ellas" (Duschatzky, Silvia, Farrán, Gabriela y Aguirre, Elena, 2010, p.76)

En los retazos de escuela presentados encontramos situaciones elementales-pero que justamente por su sentido primario, común y natural suelen permanecer inaccesibles a nuestra percepción, más aún si es una precepción clicheteada. Las pasiones tristes-impulsadas por las representaciones pedagógicas tradicionales de la escuela y el docente- podrían haber inundado de impotencia la situación escolar,-bajo una acción orientada por leyes y valores trascendentes- sin embargo, lejos de la puesta en marcha de dispositivos escolares que apelan a la sanción normalizadora y a su inevitable y unívoca respuesta de obediencia se hace presente un no-escolar que nace de una necesaria atmósfera liviana, de una humorada divertida, que es advertida por los niños potenciada y resguardada complicemente. Un "como si" todos mediante miradas alegres-alejadas de las instituídas que obedecen al rol- albergaran aquello que la situación proponía.

Fuera de los venenos que recorren los jardines y escuelas-envueltos bajo la forma del Bien y el Mal-emergen otros modos que acuerdan implícitamente una regla en inmanencia: la de participar, teniendo como condición las ganas, el deseo, lejos de valores trascendentes que obliguen el diálogo y le resten honestidad al encuentro. Lejos, muy lejos de las muecas normalizadoras y moralizantes que tiñen todo de apariencia y supuesto interés en función de posibles castigos u obediencias falseadas. Se produce aquí un pensamiento inmanente.

La pasión triste siempre es propia de la impotencia, por ello una escuela en la que nos miremos y se repartan alegrías difícilmente pueda servirse de este tipo de pasiones, de potencias opuestas cuyos desencuentros operen substrayendo nuestra potencia de acción. Por el contrario, se nutre de La ética, "es necesariamente una ética de la alegría, sólo la alegría vale, sólo la alegría subsiste en la acción y a ella y a su beatitud nos aproxima".[14]

El pasaje ético que algunos jardines y escuelas descubren es radicalmente experiencial. Es necesario hacer la experiencia de la potencia pues no existen pasajes meramente intelectuales. En este sentido siguiendo a Larrosa, J, se advierte la necesidad de separar la experiencia del experimento, para no hacer de ella una cosa, no objetivarla, ni cosificarla. "…La experiencia no es transferible, cada uno necesita hacer su experiencia, pero necesariamente debe pensarse desde la pasión por ello el sujeto de la experiencia es un sujeto pasional..."[15]

Podríamos suponer entonces, que los sujetos en estas escuelas-y en otras escuelas-son sujetos de pasión, que en el tránsito de su experiencia descubren "su propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, lo que una y otra vez escapa al saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad".[16]

La escuela sin experiencia deviene experimento escolar

Lo nuevo, lo que acontece, el estar, nos interpela éticamente en la vida, en la escuela…-en la vida que hay en la escuela-. Abrirnos al acontecer es volvernos responsables, capaces de dar respuesta descubriendo que la responsabilidad siempre es en relación a otro. Es el otro en tanto Otro que nos hace responsables y nos reclama en toda nuestra existencia que se revela en los múltiples ritmos, colores y tiempos del "estamos".

La experiencia se abre, en este "estar" nos abre un nuevo modo de ser, de mirar, de sentir, nos ofrece una ignorancia que funda conocimiento, "No sé lo que un alumno puede, lo que un maestro puede…lo que una escuela puede…" La escuela y la vida que hay en ella escapa a toda determinación creada o por crear, aguarda una potencia dispuesta siempre a sorprender-nos-. La experiencia es siempre de ALGUIEN,-mía, tuya, nuestra- subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. También "…la experiencia tiene algo de la opa-

cidad de la obscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión…”[17]- pero se mueve-que nos hace vivir.

Lo que vivimos en la escuela-alegremente-constituye una experiencia en tanto modo de habitar el mundo-escolar, no escolar- de un ser que existe, de un ser que no tiene otra esencia, que su propia existencia: corporal finita, encarnada en el tiempo y en el espacio, con otros. Esta existencia, como la vida, escapa a toda voluntad, porque es ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento.

Una escuela entonces, estas escuelas en las que circula la alegría y se reparten otras miradas, fundan otro modo de estar, de ver-nos, de desbordar la vida, permiten en definitiva que lo que vivimos en ella sea parte fundante de nuestra esencia, de nuestra existencia, de nosotros mismos.

Podríamos pensar que Vivir la vida en las escuelas,-desviarnos de la tentación de producir tristes falsificaciones de ella-, quizás sea una forma no escolar de hacer escuela. Quizás la alegría en la escuela acompañada de otras formas de mirarnos, de cuidarnos, de sonreírnos, nos permitan dejar de hacer de la infancia un experimento, y poder jugar en serio el juego que se viene jugando a medias hace tanto.

Porque hay escuela, hay infancia y en tanto hay infancia hay otro que me -nos- interpela, que disrrumpe nuestros sentidos, nos recuerda que "estamos" y que somos responsables simultáneamente del mundo-escolar no escolar-que ofrecemos a los recién llegados[18].

¿Arrullaremos la responsabilidad de no cerrar los ojos, crear nuevos sentidos, hacer lugar a lo nuevo, liberar la alteridad…? Quizás necesitamos sacudir bien lejos el miedo a encontrarnos con nosotros mismos en el discurrir de esos ensayos de respuesta que- lejos de las tristes y seguras Ficciones- no advierte que estamos, simple y alegremente estamos…

…Y tal vez, solo tal vez, en ese estar nos alegre pensar la escuela no como lo que es sino como lo que acontece…

Hasta aquí entonces se comparten algunas reflexiones que más que conclusiones se plantean como aperturas a la creación e invención de nuevos lugares, sentidos, afectos y prácticas profesionales para la infancia en definitiva para hacer de la escuela una experiencia en la que la vitalidad no sea un lujo y el malestar, en tanto falsificación de la vida escolar, de paso a otras formas de encuentro sabiendo que "(…) la experiencia del encuentro no puede ser más que transmutada en una imagen poética, es decir, en una imagen que contenga la verdad inquieta y temblorosa (…) En ese sentido, quizá sea cierto lo que dice Peter Handke: "... nada de aquello que está citando constantemente a la infancia es verdad; sólo lo es aquello que, reencontrándola, la cuenta." (Larrosa, Jorge, 2000, p.13)

Notas

[1] Tomemos por un instante "El Primer Día de Clase"… [LOS DE ANTES, pensemos en LOS NUESTROS, LOS DE ELLOS] lOS DE LOS NIÑOS que transitan por EL NIVEL INICIAL, EN LOS NIÑOS que caminan por la EDUCACION PRIMARIA…SECUNDARIA… ¿PARECE UN CONTINUO…?) ¿No hay alegría allí? En el espacio, en los gestos, en las corridas, colores… ¿Acaso no se despliegan risas, no desfilan impacientes adultos y niños con entusiasmo en sus caras…no es acaso una fiesta a la que la alegría asiste? Quizás en este sentido podríamos pensar en una naturaleza alegre de la escuela.

[2] Duschatzky, S, Farrán, G y Aguirre, E. (2010) "Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo" Nos advierten que conviene distinguir entre una creatividad concebida como mera innovación de artefactos y una práctica de creación de nuevas formas de vida.(p.70)

[3] Cullen, C. expresaba: "(…)Para ser hay que estar pero no es lo mismo estar que ser(…)", en la conferencia de cierre que ofreció en el "III CONGRESO INTERNACIONAL; XI CONGRESO NACIONAL" organizado en la Universidad Nacional de Luján, provincia de Buenos Aires, en el marco de las actividades propuestas por la Red Universitaria de Educación Infantil de la República Argentina con motivo del Vigésimo Aniversario de la ratificación de la Convención Internacional por los Derechos del Niño en la Argentina, bajo el lema: "Infancia y ciudadanía en el Siglo XXI" Del 14 al 16 de julio de 2011.

[4] Duschatzky, Silvia, Farrán, G y Aguirre, E. (2010) "Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo" (p.84)

[5] "Para el psicoanálisis, el malestar comporta entonces un desencuentro entre lo pulsional y la cultura, para todos los sujetos, es decir, se trata de un aspecto estructural, propio del psiquismo humano" (Zelmanovich, 2008, pág. 6).

[6] Recuperando el creativo pensamiento de Julián Marías que escribía un artículo acerca de la vitalidad como un lujo. s/f.

[7] Real Academia Española: "Que encanta o hace encantamientos." "Que hace muy viva impresión en el alma o en los sentidos".

[8] DELEUZE, Gilles (2001) "Spinoza: filosofía práctica" Nos dice que Spinoza define un cuerpo cualquiera simultáneamente de dos maneras. Por un lado un cuerpo, por muy pequeño que sea, comporta siempre una infinidad de partículas: son las relaciones de reposo y movimiento, de velocidad y de lentitud entre las partículas, las que definen el cuerpo, la individualidad de un cuerpo. Por otro lado, un cuerpo afecta otros cuerpos distintos o es afectado por ellos; este poder de afectar o de ser afectado define también un cuerpo en su individualidad. (p.9)Los cuerpos y las almas para el no son ni substancias ni sujetos sino modos, "modos de ser".

[9] Deleuze, G (2001) "Spinoza: filosofía práctica" La culpabilidad entendida como el odio vuelto contra sí mismo (p.7) También se articula a las consideraciones que Zelmanovich, Perla y Minnicelli, Mercedes (2012) recuperan en su trabajo en relación a la "…responsabilización de los profesionales a partir de no dejarse capturar acríticamente por los significantes circulantes…" cuestión esta que también impacta en la "des-identificación" de los sujetos con los que se trabaja.

[10]Nos dice Deleuze, G (2001): "Antes que Nietzsche, Spinoza denuncia ya todas las falsificaciones de la vida, todos los valores en cuyo nombre despreciamos la vida; no vivimos solo llevamos una apariencia de vida, no pensamos sino en evitar la muerte, y toda nuestra vida es un culto a la muerte…"(p.7) Nos interesa este pensamiento como paralelo a lo que sucede en muchas escuelas y jardines, en donde el "culto" a lo instituido conlleva al mismo tiempo la clausura de lo "nuevo" de "aquello que esta por nacer".

[11] Bauman, Z (2004) "Ética Posmoderna". "¿A quién le puede interesar ya ese absurdo y anticuado parloteo sobre el bien y el mal, cuando se ha determinado que el bien y el mal no son "constantes" sino "valores funcionales", de manera que la bondad de las acciones depende de las circunstancias históricas, y la bondad de los seres humanos de la habilidad psicotécnica con que se explotan sus cualidades?" Ed. Siglo XXI, Argentina, 2004.

[12] Deleuze, G (2001) "Spinoza: filosofía práctica".

[13] Cullen, C., en la conferencia de cierre que ofreció en el "III CONGRESO INTERNACIONAL; XI CONGRESO NACIONAL" organizado en la Universidad Nacional de Luján, provincia de Buenos Aires, en el marco de las actividades propuestas por la Red Universitaria de Educación Infantil de la República Argentina con motivo del Vigésimo Aniversario de la ratificación de la Convención Internacional por los Derechos del Niño en la Argentina, bajo el lema: "Infancia y ciudadanía en el Siglo XXI" Del 14 al 16 de julio de2011.

[14] Deleuze, G (2001) "Spinoza: filosofía práctica" La culpabilidad entendida como el odio vuelto contra sí mismo (p.8)

[15] Larrosa, J. Conferencia: "La experiencia y sus lenguajes" Dpto. de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Barcelona. Serie "Encuentros y Seminarios". Disponible en: www.me.gov.ar

[16] Larrosa, J. Conferencia: "La experiencia y sus lenguajes" Dpto. de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Barcelona. Serie "Encuentros y Seminarios". Disponible en: www.me.gov.ar

[17] Larrosa, J. Conferencia: "La experiencia y sus lenguajes" Dpto. de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Barcelona. Serie "Encuentros y Seminarios". Disponible en: www.me.gov.ar

[18] Arendt, Hannah (2003) "Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política". Barcelona.

Bibliografía

ABRAMOWSKI, Ana. Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Argentina, 2010. 176pp.

---------------------------, ¿En qué sociedad vivimos? Buenos Aires, Losada, 1999.

AGAMBEN, Giorgio [1978], Infancia e Historia, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2001.

ARENDT, Hannah, "Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política". Barcelona.

BAUMAN, Zigmunt, “Ética Posmoderna” , Buenos Aires, Editorial. Siglo XXI, 2004.

CARLI, Sandra, “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente”, en CARLI, Sandra (Comp.), La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping, Buenos Aires, Paidós, 2006.

---------------------------, “La memoria de la infancia” Estudios sobre historia, cultura y sociedad, Buenos Aires, Paidós, 2011.

CASTEL, Robert, La gestión de los riesgos. De la anti-psiquiatría al post-análisis, Barcelona, Editorial Anagrama, 1984.

DELEUZE, Gilles, “Spinoza: filosofía práctica” (Fábula). 2001

DUBET, François y MARTUCELLI, Danilo, En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, Buenos Aires, Losada, 1997.

DUSCHATZKY, Silvia, FARRÁN, Gabriela y AGUIRRE, Elena. “Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo” Paidós. Colección Voces de la educación. Buenos Aires, 2010, 166 pp.

DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina, Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Buenos Aires. UEP/FLACSO/UNICEF

KOHAN, Walter O, Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación, Buenos Aires, Del Estante, 2007.

LARROSA, Jorge, Conferencia: “La experiencia y sus lenguajes” Dpto. de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Barcelona. Serie “Encuentros y Seminarios” Disponible en www.me.gov.ar

RANCIÈRE, Jaques, El maestro ignorante, Barcelona, Laertes, 2003.

REDONDO, Patricia, Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación, Buenos Aires, Paidós, 2004.

TIRAMONTI, Guillermina, “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela”, en Tiramonti, Guillermina (comp), La trama de la desigualdad educativa, Buenos Aires, Manantial, 2004.

---------------------------, La escuela en la encrucijada del cambio epocal, en Estado y Sociedad, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, 2005 Especial - Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>

ZELMANOVICH, Perla y MOLINA, Yesica, “Estudio exploratorio sobre las figuras y formaciones del malestar en la cultura educativa actual en espacios educativos latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales”, en INFEIES-RM, Año 1, N° 1, Sección Investigaciones, Mar del Plata, 2012. Disponible en: www.infeies.com.ar

Huellas y puentes entre la cultura guaraní y la de los pueblos originarios de la región NEA

Jordán, Silvia V. - UNaM – Misiones, silviavjordan@gmail.com
Dormond, Andrea M. - UNaM – Misiones, andreadormond@yahoo.com.ar
Rivas, Mirna E. - UNaM – Misiones, emerivas@yahoo.com.ar
Boián, Carlos A. - UNaM – Misiones, boicar@hotmail.com
Montenegro, Gladys – UNaM – Misiones, emcoria@arnet.com.ar

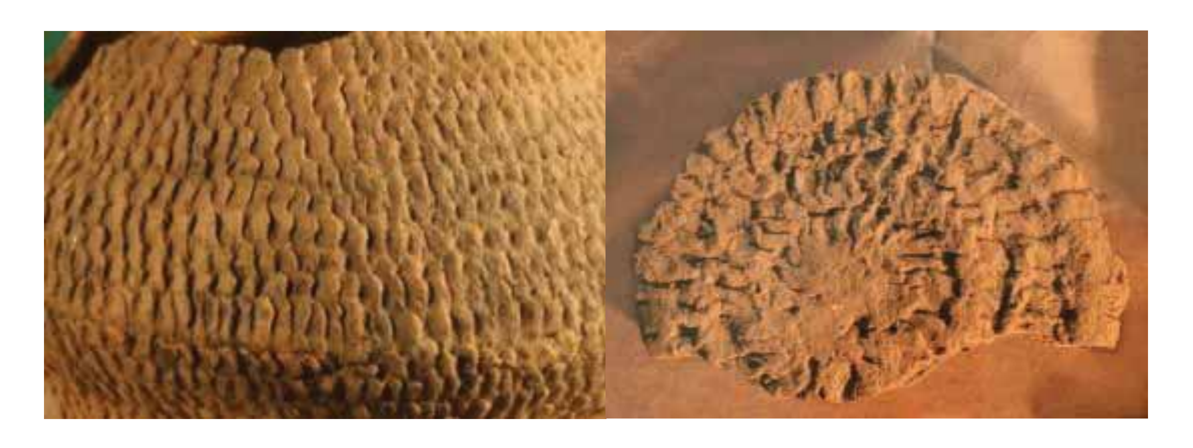
Resumen

Este trabajo propone un recorrido integrando conocimientos obtenidos desde la investigación, identificación de restos arqueológicos en museos y trabajos de campo a partir de los cuales se puede acceder a una mayor profundización en estudios propios de la región NEA.

En la actualidad estamos finalizando el proyecto "Cerámica Guaraní, de pueblos originarios del Nordeste Argentino, Paraguay y sur de Brasil", en el que nos planteamos generar ediciones digitales a partir del relevamiento de la cerámica arqueológica guaraní, con el propósito de que en los registros exista un predominio de la imagen, para que se puedan apreciar detalles que en la mayoría de las ediciones actuales no se visualizan correctamente.



Detalle de pintura con engobe de hierro en la boca de cambuchí guaraní



Detalles de tratamiento de superficie cerámica: espatulado y roletado ungüicular

Palabras Clave

Cerámica Guaraní – Originarios – Región NEA - divulgación

Introducción

En una experiencia previa, como modo de incentivar la recuperación de producción cerámica guaraní, propusimos reproducirla y recrearla. Se contrastó con la cerámica actual de los Moqoit (Mocovíes)[1]; Qom (Tobas)[2]; Wichis quienes aún hoy realizan cerámica, mediante el intercambio entre las provincias de Misiones y Chaco.



Venta de cerámica, cestería y talla de las culturas originarias de Chaco

Se trata de un proyecto de extensión presentado a la convocatoria PROFAE 2009, Denominado "Diálogos. *Intercambio cultural entre producciones de comunidades de pueblos originarios y artistas – artesanos contemporáneos"*, cuyo grupo de trabajo lo integramos docentes de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Misiones y de la Facultad de Humanidades Universidad Nacional del Nordeste. En este marco, se *llevaron a cabo en el año 2010* dos Seminarios taller replicados en ambas instituciones, denominados "Cultura y Arte Fronterizo I y II y se han realizado además, Muestras; Viajes de estudio; Visitas y registros fotográficos a aldeas de Comunidades guaraníes Katupyry y Yacutinga de San Ignacio.

Es interesante señalar que históricamente las comunidades de Chaco y Misiones han tenido como límite natural al río Paraná, siendo muy disimiles sus producciones culturales, sobre todo en el arte cerámico, pues los tiestos guaraníes poseen características que los hacen inconfundibles, que actúan como marcas distintivas desde la región denominada "de las Misiones", a lo largo de las márgenes de los cursos de agua y hasta llegar al río de la Plata.

Las actividades desarrolladas han generado una interacción y un enriquecimiento recíproco, que ha estimulado la presentación del proyecto de investigación en curso y la participación en convocatorias para su financiamiento.

Otro insumo importante lo ha constituido el proyecto de investigación en curso "Cerámica Guaraní, de pueblos originarios del Nordeste Argentino, Paraguay y sur de Brasil", cuyos objetivos específicos son:

- **Estudiar** la cerámica arqueológica guaraní a partir de producciones, imágenes y textos existentes en colecciones públicas y privadas.
- **Investigar** las iconografías de pueblos originarios, para aplicarlas en la experiencia creativa contemporánea, a partir de las posibilidades alternativas que ofrecen las nuevas tecnologías en producción de imágenes.
- **Generar** nuevos registros de imágenes fotográficas y fílmicas sobre cerámica guaraní, para la edición de publicaciones digitales e impresas.

En el trabajo de campo, se hace evidente que los actuales habitantes, descendientes de los mbyá guaraní, conocen a partir de las tradiciones orales el hecho de que sus antepasados realizaban producciones cerámicas pero en general, no cuentan con objetos cerámicos en sus comunidades. Es a partir de la interacción con nuestro grupo de trabajo donde se comprueba que las imágenes correspondientes a piezas arqueológicas existentes en los museos, coinciden con los relatos obtenidos desde la memoria de sus mayores; que tampoco han sabido de ellas en los distintos niveles de formación a los que han asistido.



Compartiendo imágenes de cerámica guaraní, en la "casita del fuego", Comunidad Tamanduá, Misiones

De los sondeos realizados al público en general, se desprende una visión acotada y estereotipada del patrimonio cultural guaraní, al que se identifica particularmente con la cestería y la talla en madera.



Venta de cestería y talla de origen mbyá guaraní, San Ignacio, Misiones



Proceso de pirograbado y talla terminada de la fauna misionera, Tamanduá, Misiones



Tejido de cesta guaraní en proceso y terminada, en tacuapí y güembé, Comunidad Tamanduá, Misiones

Por otra parte, de acuerdo a lo manifestado por caciques y miembros del consejo de ancianos de las comunidades, además de conocer la cerámica de sus antepasados, su interés es rescatar la práctica de la tradición cerámica guaraní, hoy utilizada para confeccionar pipas ceremoniales o **"petynguá"**, que solo pueden ser usadas por los sabios ancianos y los **"opyguas"** o líderes espirituales y se realizan en pequeña escala, por una persona designada por la familia que ha mantenido el secreto heredado de sus ancestros en algunas aldeas, donde poseen yacimientos de "barro ñaú" o "arcilla" y son responsables de distribuir a las aldeas que lo requieran.







Vistas de perfil y superior de pipa ceremonial o "petynguá" realizada en cerámica por la comunidad Tamanduá, Mnes.



Ceramista que heredó de la tradición de realizar las “petynguá”.
Grabado a fuego tallas de animalitos en madera

Conclusiones

Nos encontramos entonces, ante la necesidad de generar publicaciones de difusión gratuita o de bajo costo, que rescaten el capital cultural; los conocimientos de la historia local y su integración con los que se producen a nivel regional del NEA. Además de desarrollar Talleres de Cerámica que con el propósito de recuperar tanto los aspectos técnicos, morfológicos e iconográficos de la cultura Mbyá guaraní en colaboración con los propios integrantes de las comunidades.

A futuro, nuestra expectativa se orienta hacia el rescate de tradiciones orales, técnicas de producción artesanal, modos y usos relacionados con la cultura de la mano de las voces de los sabios ancianos y autoridades de la comunidad. Simultáneamente, en las cátedras de las que participamos, se podrían ensayar trabajos de campo de manera interdisciplinar, aunque el mayor desafío será incorporar el estudio de la cultura de los pueblos originarios de la región NEA, a los diseños curriculares para la enseñanza obligatoria y generar en consecuencia, contenidos adaptables a programas educativos tales como Conectar igualdad y/o la televisión digital abierta, entre otros, dado que la Facultad de Arte y Diseño integra con la UNaM el nodo NEA de polos audiovisuales que cuenta con el equipamiento necesario.

Notas

[1] Las denominaciones “toba y mocoví”, colocadas entre paréntesis, al igual que sucedería con la palabra mataco, corresponden al uso, en muchos casos en sentido peyorativo, utilizado durante centurias por el “hombre blanco” para identificar a estas comunidades a nivel nacional e internacional.

[2] Idem.

Bibliografía

BARBOSA, A. (Org).(2001). A Imagem no Ensino da Arte. Editora Perspectiva, Sao Pablo.

JORDÁN, S. y equipo (2011) Diálogos. Intercambio cultural entre producciones de comunidades de pueblos originarios y artistas - artesanos contemporáneos. Argentina. ISBN 978-950-579-209-2

LA SALVIA, F y BROCHADO,J. (1989) "Cerámica Guaraní". Ed. Posenato Arte e Cultura, Porto Alegre.

SERRANO, A. (1966) "Manual de la Cerámica Indígena". Ed. ASSANDRI, Córdoba.

SUSNIK, B. (1998) "Artesanía Indígena: Ensayo Analítico". Ed. El lector, Asunción.

CATALOGO Museo Regional "Anibal Cambas" (2006), Posadas.

Sobrepeso y obesidad en nuestras clases de Educación Física

Pierlorenzi María Mabel - Dirección Gral. de Ed. Física Corrientes - maribel_pierlorenzi@hotmail.com
Zacarías Mercedes Noemí Corrientes – Capital er_play@hotmail.com
Areco Mercedes Corrientes – Capital - mercedesareco4@hotmail.com
Zacarías Lidia Haidee Corrientes – Capital - lidia_zac2000@yahoo.com.ar
Ramirez, Aida Elma Corrientes – Capital - elmaram1@yahoo.com.ar

Introducción

Caracterización de la situación

La Escuela N° 323 "Islas Malvinas" de Corrientes capital tiene a la Educación Física como área. A ella concurren 1.100 alumnos mixtos distribuidos en 1° y 2° ciclo en turnos mañana y tarde. Esta escuela está ubicada a trece kilómetros del centro de la ciudad, en el medio de dos barrios muy diferentes (culturales y económicos), por lo que asisten a ella niños de distintas realidades sociales, con los cuales se forman grupos de tarea, heterogéneos.

Si tendríamos que definir el **ambiente inmediato** a la escuela, para planificar diríamos que, la participación de padres en la escuela es poca, casi nula; el currículum está enmarcado por un profundo asistencialismo; la evaluación de calidad no se ha implementado aun; los medios educativos que cuenta son equipamiento informático, biblioteca, con deficiencia total en materiales didácticos (elementos de Educación Física, sala e instrumentos de música, libros para inglés, material didáctico en general para el trabajo áulico).

Esta escuela recibe a una población de clase baja, que en gran mayoría viven en viviendas precarias, y muchos de ellos en villas miseria, con tutores ladrilleros, pescadores, changarines; algunos de muy bajos recursos, con problemáticas propias de la crisis social y económica actual, por la miseria y la desocupación a la que están sometidos. Una minoría viene de una población de clase media que provienen de viviendas con planes del Banco Hipotecario Nacional, y con tutores profesionales. Esto que acabamos de describir nos lleva a reflexionar acerca de la necesidad de crear espacios de apoyos escolares.

Atender las necesidades, las amenazas y las oportunidades que brinda el contexto es parte de la labor docente donde se articula actividades con el centro asistencial (CAPS Nº 10), con la comisaría Nº 17, comedores públicos de la zona (Punta Taitalo, Hectorcito), policía de seguridad ciudadana, Colegio Frondizi, Jardín "Pingüinitos", CIPEP (Centro Integral del Niño Especial), alumnos del Instituto de asistentes sociales (practicantes para asistentes sociales), Universidad de la Cuenca del Plata (practicantes para psicopedagogo y psicología). La escuela aprovecha a las organizaciones de la sociedad civil, del estado y de la economía como forma de apertura y fortalecimiento de la función social de la escuela.

Nos situamos en un contexto de escuela primaria común, en la que se trabajara con 5 secciones de tercer grado que oscilan entre de 28 a 35 alumnos por grado, existiendo en cada aula cinco, seis y hasta siete niños con sobrepesos en la que investigaremos como se alimentan y la influencia de la actividad física en su calidad de vida.

Situación inicial

A través del diagnóstico que se efectúa sobre en nuestra unidad de análisis se encontraron las siguientes problemáticas, niños con poca atención, indisciplinados, sobreedad, niños-padres, falta de alimentación adecuada, rebeldes, violentos, niños obesos, niños con sobrepeso. Los niños con sobrepeso y obesos son quienes merecen nuestra atención en esta oportunidad y en Educación Física se habla de incluirlos.

La **obesidad** es una enfermedad crónica que se caracteriza por un aumento de la masa grasa y en consecuencia por un aumento de peso. Existe, pues, un aumento de las reservas energéticas del organismo en forma de grasa.

El sobrepeso es un estado anormal caracterizado por la acumulación excesiva de grasa en el organismo.

Es importante indagar porque estos niños de esta edad tienen estas manifestaciones con respecto al desarrollo de las actividades propuestas, saber cuáles son las causales.

En nuestro país los comedores escolares podrían influir positivamente en la conducta alimentaria de los estudiantes. Las escuelas en Corrientes brindan este servicio, donde se tiene en cuenta el valor nutritivo de las meriendas, pero no siempre estas dietas concuerdan con las necesidades o los gustos de los niños, y en el caso de nuestra escuela existen deficiencias en el servicio de entrega de los alimentos.

Un elemento más a considerar es la presencia de dos cantinas en nuestro colegio, pues sin dudas ejercen una gran repercusión en los hábitos alimentarios de los estudiantes. Las cantinas concesionadas dentro del perímetro de nuestro establecimiento educativo no siguen las recomendaciones del Ministerio de Salud, el cual recomienda insertar entre sus productos habituales de venta frutas y alimentos sanos para que los chicos puedan ir modificando sus hábitos de consumo. Lejos de educar, estas cantinas ofrecen todo tipo de alimentos con alto valor calórico y con proteínas vacías, chocolates, confites, alfajores, galletas, helados, frituras, caramelos, gelatinas y gaseosas son algunos de los productos más habituales

Una costumbre que lamentablemente se está perdiendo y querríamos recuperar, es la fruta que las madres, antes ponían en la mochila escolar. Los hábitos alimentarios son difíciles de modificar, llevan su tiempo, y una de las funciones de "Escuelas promotoras" es que el niño incorpore los alimentos que tiene más cerca, que además -al ser de la región y de la estación- son de menor costo frente a otros; son cuestiones que cada comunidad determina de acuerdo a sus usos y costumbres.

No olvidemos que en lo inmediato el chico puede cambiar pautas en su hogar, es un agente multiplicador de primer orden.

> *“Comprender este proceso es el fundamento de una evolución en el pensamiento nutricional, paso indispensable para adecuar en tiempo y forma los programas de asistencia alimentaria, capacitar a los profesionales y satisfacer las demandas de la sociedad actual, según el Centro de la Nutrición Infantil” (Cesni, 1998).*

Objetivos

Con esta investigación deseamos comprobar si los niños que asisten a la escuela reflexionan sobre la importancia de su alimentación, son consumidores conscientes y responsables; nuestra intervención a la comunidad genera modificaciones, pudiendo revertir sus hábitos alimenticios, tanto en ellos mismos como en su grupo familiar.

Se muestra multiplicidad de contenidos que se puede abordar en cada una de las actividades planificadas en el área de Educación Física que podrán ser beneficiosas para todos los que participan haciendo que la gimnasia, el juego, las actividades de vida en la naturaleza, sea algo placentero y también exitoso.

Hipótesis

Por todo lo expuesto nos planteamos los siguientes interrogantes

El índice de obesidad que se está evidenciando en nuestra comunidad escolar obedecería a:

a) ¿Las preferencias alimentarías de los niños correntinos reflejan la de su comunidad y su cultura?

b) ¿Existen conductas preventivas de salud en los contenidos curriculares? ¿Influirían sobre la conductas alimentarías de los estudiantes esos contenidos referidos a la alimentación saludable?

c) La clase de Educación Física incluye a niños con estas problemáticas.

Desarrollo

Fundamentos teóricos

Los problemas de salud han cambiado mucho en cien años. La desnutrición ha dejado paso a la obesidad y las enfermedades contagiosas han sido relegadas a las cardiovasculares. La transformación ha sido tal, que hasta el propio concepto de salud ya no es el mismo; el viejo concepto que consideraba la salud como la ausencia de enfermedad ha dejado paso a otro más abierto y dinámico, orientado a la promoción de entornos y estilos de vida más saludables. En efecto, cuando se considera la salud como “el completo estado de bienestar físico, psíquico y social”, tal como ha establecido la Organización Mundial para la Salud, es necesario valorar el medio social en el que se relacionan las personas como el elemento prioritario de acción. Desde esta perspectiva, la salud pasa a ser algo bastante más complejo que

el simple estado individual de cada uno de los miembros de una sociedad.

Esta transformación en la concepción de la salud desde posiciones centradas en el tratamiento de las enfermedades hacia otras orientadas en la promoción de entornos saludables, ha supuesto una progresiva transición del trabajo individual de los médicos al trabajo en equipo interdisciplinar, promoviendo la participación de la comunidad y estimulando el sentimiento de autorresponsabilidad. Los problemas de salud ya no son responsabilidad única del ámbito sanitario.

Esta nueva forma de entender la salud, supone un planteamiento innovador que ha llegado a la escuela y está afectando a la reconstrucción del currículum tanto del área de Educación Física como de las demás materias. Estos planteamientos ya fueron recogidos en los proyectos, tanto en el diseño curricular del área, como en los denominados temas transversales, uno de los cuales se denominaba *Educación para la salud*. La vigente ley educativa, dentro de sus principios educativos, señala como objetivo el de *promover y formar para una actividad física regular en el tiempo libre, que permanezca en la edad adulta, y que se encuentre vinculada a la adopción de hábitos de ejercicio físico que incidan positivamente sobre la salud y la calidad de vida.* La obesidad ya es actualmente reconocida como una epidemia. A tal punto que algunos ya la han bautizado como la globesidad.

Probablemente el mundo actual sea el más generoso en abundancia de alimento a la vez que en el contexto el más mezquino en oportunidades de movimiento y actividad física. El resultado de la ecuación en mas caloría ingerida y menos gastada, mas tejido adiposo almacenado y kilos en exceso. La importancia de prevenir la obesidad radica en los costos en calidad de vida y económico de sus complicaciones (diabetes tipo 2, hipertensión, enfermedades cardiovasculares, cáncer, artritis, etc.) lo que también se acompaña de una merma en la productividad del trabajo asociada a las mismas. El contexto de alta incidencia de pobreza (60% en niños) se acompaña de un incremento en la prevalencia de obesidad, aun en poblaciones con prevalencia de manifestación de desnutrición. El caso típico es la coexistencia de la triada desnutrición crónica, (baja talla), carencia marginales de micronutrientes (ej.: hierro, calcio, cinc, vitamina A y C) sobrepeso.

La escuela tiene la permanente obligación adaptarse a las circunstancias, inquietudes y problemas de la sociedad en la que está inmersa. En las últimas décadas, la obesidad y el sobrepeso se han convertido en uno de los principales problemas de Salud Pública y su prevalencia está aumentando en las poblaciones infantiles en todo el mundo. Según la OMS, la obesidad es la enfermedad metabólica más prevalente en los países desarrollados y la ha descrito como una *epidemia*.

> *"Si bien es cierto que los padres generalmente eligen la mayor parte de lo que comen sus hijos, esta elección toma en cuenta las necesidades y los deseos que estos expresan. Dichos deseos son modelados frecuentemente por los anuncios alimentarios aparecidos en la TV , las cuales están destinados a los niños y promocionan productos con gran contenido de azúcar , grasas y sodio" (Eriksen, 1993).*

Lejos de la creencia de que "un niño gordo es sano", la obesidad y el sobrepeso son perjudiciales para la salud por sí mismas como también por su relación con las principales enfermedades crónicas tales como trastornos cardiovasculares, diabetes tipo 2, hipertensión arterial, ciertos tipos de cáncer y alteraciones esqueléticas. Incluso, deben considerarse consecuencias psicológicas como depresión, discriminación, aislamiento social y problemas de autoestima.

Un estudio reciente del Ministerio de Salud de la Nación **revela** un 90 por ciento de los niños de 10 años o menos, no hacen actividad física fuera de sus casas. La misma evaluación estadística revela que 20 de cada 100 niños tienen sobrepeso y otros nueve padecen de obesidad. **Así mismo, asegura que la obesidad infantil es cada vez más común en Corrientes**.

Conceptos básicos

Inclusión / Integración

La inclusión implica, necesariamente la valoración -no solo la aceptación de la diferencia- de las diferencias lo que genera integraciones grupales de gran riqueza vincular y de aprendizaje compartido.

La integración es un término que se utiliza regularmente para hablar del proceso que permite maximizar la interacción entre los menores de la misma edad, sin importar las condiciones discapacitantes

de algunos de ellos. (Sofíaleticia Morales, s/f). Este proceso pretende lograr dos objetivos básicos para la educación de las personas con discapacidad: la normalización y la sectorización.

La normalización no es un objetivo a lograr en la persona con discapacidad, sino con la gente que lo rodea, para que las relaciones (conductas y actitudes) que tienen hacia la persona con discapacidad sean lo más normal posible.

En este sentido, la búsqueda de la normalización, se realiza en las condiciones, que posibilitan o imposibilitan que la persona con discapacidad tenga experiencias lo más parecidas posible a las consideradas como habituales en la sociedad. (Bengt Nirje citadopor Sáenz del Río,1985).

La "sectorización significa, pues descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y/o localidades en donde viven las personas que lo requieren" (Van Steenlandt, 1991); en ese sentido se plantea la desintitucionalización de los servicios de educación especial con el fin de integrarlos a la escuela regular y brindar al interior de la misma la atención a las personas con discapacidad.

Integración

- El "integrado" porta el déficit (tiene NEE)
- El que se integra requiere adaptaciones para integrarse.
- Adaptaciones curriculares en la escuela
- La alteridad es entendida como una desviación de la normalidad
- La diferencia se acepta, tolera, comprende

Inclusion

- El contexto abre el juego a todos/as
- Se entienden las barreras como límites a la integración
- Minimizar las barreras, aumentar los apoyos
- La alteridad es entendida como un concepto culturalmente relativo
- La diferencia es entendida como posibilidad de intervención

Educación Física

La Educación Física escolar funciona como un especialista en cultivar el cuerpo y la motricidad comprometiéndose a la recuperación de su riqueza motriz.

La Educación Física provee herramientas para poder mejorar el equilibrio intelectual y psíquico y, por ende, el mejoramiento de la calidad de vida.

Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas.

El primer abordaje necesario es el de la motricidad disponible por parte del alumno, considerada como el modo de ser de su corporeidad, de la disposición de sí mismo para desempeñarse hábilmente en distintas situaciones, sustentada emocionalmente en su historia y en los vínculos sociales anteriores y actuales, la motivación y el proyecto imaginario, las condiciones de vida sociales, económicas y culturales.

Creemos que el objetivo fundamental de la Educación Física debe ser, crear en lo alumnos el habito de la práctica permanente de actividades físicas, ya que esta garantiza una mejor calidad de vida y un menor riesgo de padecer enfermedades relacionada con el sedentarismo.

La Educación Física ha estado estrechamente vinculada a la salud desde su inclusión en los currículos educativos. Esta relación se ha incrementado en los últimos años como consecuencia de las enormes transformaciones sufridas por las sociedades desarrolladas a lo largo del siglo XX.

Cuando se habla del *entorno obesogénico*, de la presión de las industrias alimentarias, de las fuertes campañas de publicidad, del diseño urbanístico, de las nuevas formas de ocio robotizado y sedentario; vemos que la Organización Mundial de la Salud, la Comunidad Europea, las autoridades sanitarias, son incapaces de frenar el avance de este fenómeno y la prevalencia de obesidad y sobrepeso está fuertemente relacionada con el nivel cultural y socioeconómico de las familias.

En la actualidad según el ministerio de salud de la nación reconoce que más del 60% de la población presenta algún grado de sobrepeso.

Se investigara qué actuaciones se llevan a cabo desde la responsabilidad social de los profesores de

Educación Física y maestras/os para ayudar a paliar esta preocupante situación.

Cuanto antes lleguen a la infancia los conceptos de salud y las conductas saludables, mejor será su calidad de vida inmediata y a futuro. Así, a mediano y largo plazo se apunta a una generación de adultos más sanos y más capacitados para enfrentar el mañana, para generar y vivir en una comunidad con mayor bienestar.

El docente debe brindar apoyo y comprensión para aceptar y superar las limitaciones que cada niño exhiba en su accionar.

Resultados

Entrevista alumno

De un total de 153 alumnos encuestado 111 (EL 72%) revelaron que por lo menos hacen dos de la comidas diarias. De los cuales como desayuno los mas nombrados son el cocido, cocido con leche y pan, en menor cantidad, pan y dulce y leche sola. Como almuerzo, que lo hace casi la totalidad de los chicos (148 alumnos) y en primer lugar es nombrado el pollo (24%) en segundo lugar el guiso (20%) y en tercer lugar la polenta (10%); casi nada o nada de frutas y verduras; a lo que algunos agregaron el huevo frito, pizzas y hamburguesas.

La merienda consistiría en los mismos alimentos que en el desayuno y los que lo hacen se mantienen las cifras en forma muy similar 84% y 87% respectivamente pero aparece diferencias entre los grupos de salones los que concurren a la mañana de los de la tarde. La cena lo hacen el 80% de los encuestados teniendo en cuenta que los alimentos que ingieren son los mismos detallados anteriormente (pollo, guiso y polenta) coincidente con lo que consumen en la escuela.

Otro dato importante es la que nos revela que un 42% de los alumnos comen solo la alimentación que da la escuela, el 38% lo hace en la casa y la escuela y solo el 15 % lo hacen en la casa.

El 34% compran golosinas en la cantina, el 12% palitos, chizitos y heladitos.

Entrevista maestro

Refieren que los niños obesos están desganados a la hora de aprender. Los desnutridos tienen problemas de aprendizaje. Todos van a las clases de Educación Física y expresan que les gusta mucho. La mayoría de los alumnos almuerzan y meriendan en la escuela, algunos desayunan y todos almuerzan (dependiendo de la comida) se conversa sobre la higiene en general pero no traen los elementos para el lavado de manos (algunos lo hacen). Las comidas que más prefieren son el pollo, la milanesa, hamburguesas, el arroz y la polenta a veces manzana y naranja, no les gusta las legumbres, el fideo a veces no se cocinan bien y la ensalada primavera, pero en el recreo comen muchas golosinas. De los 5 maestros tres dicen reflexionar sobre la importancia de los nutrientes y dos no lo hacen. Siempre se aconseja a los alumnos no desperdiciar la comida. En la variedad de comida que brinda la empresa "Shonco" en la escuela faltan verduras y frutas (solamente se dan naranja y manzana y muy poca veces). Los turrones de arroz, alfajores, turrones de maní contienen mucha azúcar, deberían dar banana. El 70 % de los maestros opinan que la alimentación que da la escuela podría cumplir la Ley de Escudero, Aunque se podría mejorar porque se desconoce la mezcla en las hamburguesas por ejemplo. El 30 % de las maestras dice que no se cumple. La mayoría de los alumnos compran en la cantina golosinas, sándwich y algunas gaseosas.

Entrevista al profesor de Educación Física

Los profesores opinan que el objetivo que persigue la Educación Física es,

- que el alumno logre disponibilidad corporal, competencia en sus desempeños. Respetar las diferencias posibilitando la inclusión de todos.

- desarrollo integral igual a prácticas físicas, valores, juegos de integración, menor riesgo relacionada con el sedentarismo.

- Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.

- Valorar diferentes comportamientos que se presentan en la práctica de la actividad física.

- Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motores básicos.

- Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.

Cuando se habla con los profesores del objetivo que persigue la educación física, los términos que más frecuentan en el discurso de los mismos son: respetar las diferencias posibilitando la inclusión de todos, Valorar diferentes comportamientos, desarrollo integral, disponibilidad corporal, competencia en sus desempeños, conocer y valorar su cuerpo como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices.

Los 4 profesores coinciden que programan su clase teniendo en cuenta la planificación anual para luego seleccionar los contenidos para proyectarlo en forma mensual, solo uno de ellos opina que lo hace por proyecto, por clases diarias, semanal, mensual, por eje temático, dependiendo de los grupos,.

Todos los Profesores coinciden en trabajar contenidos transversales que tengan que ver con el cuidado del entorno natural, cuidado del cuerpo. Uno de ellos agrega "educación sexual" y otro "el conflicto".

Con respecto a las estrategias que usan para lograr la participación activa de todos los alumnos, el profesores Z dice: *"Las estrategias son varias en las clases, ya que, lo que uno como profesor propone a veces no funciona y debe cambiar sobre la marcha: "mando directo", "descubrimiento guiado", "resoluciones de problemas". Hay que llamar la atención de los alumnos constantemente porque se dispersan con facilidad".*

El profesor R dice: *"utilizo siempre antes de iniciar la clase un juego integrador y por supuesto participo del mismo".*

El profesor J expresa,…*"es necesario, no solamente conocer qué tipo de intervención educativa debemos realizar los profesores, sino profundizar, también, en el conocimiento de los intereses, motivaciones, opiniones, etc., de nuestros alumnos.*

Cuando se habla de alumnos con sobrepeso en la clase, el 100% de los profesores contesta que tienen alumnos con sobrepeso y alguno obesos.

No hay alumnos exceptuados de realizar Educación Física por obesidad y sobrepeso.

Consideran los profesores que no usan actividades especiales para aquellos niños obesos y con sobrepeso pero entienden que debería usarse y lograr que participen de otra manera.

Expresan que no se interesa el niño con sobrepeso por la búsqueda de la eficiencia motriz, solo quiere participar del juego, de cualquier manera, siempre y cuando el docente lo motive a participar, también depende de la motivación de la familia. Si la misma lo estimula a hacer actividades extraescolares, como deporte u otras. El mismo niño, si, comienza a buscar la eficiencia para participar con los compañeros de cualquier juego o deporte. No genera estrategia en la resolución de situaciones, solo se deja llevar por las situaciones para participar activamente.

Las prácticas deportivas o gimnasticas son adecuadas a las necesidades, deseos e intereses de los alumnos y a los cuales les atrae muchísimo.

No hay altos porcentajes de alumnos con problemas de sobrepeso u obesidad que afecten al normal desempeño físico, hay otros problemas.

Todos los profesores coinciden en que, la mayoría de los alumnos practican o hacen actividad física fuera del horario escolar, algunos concurren a clubes cercanos al establecimiento.

Observación de clase

Grupo1

Con respecto a la presentación, indumentaria e higiene se notó que tres (3) de los grados que coincidentemente asisten al turno mañana llevaban ropa adecuada y cómoda para realizar Educación Física y dos (2) grados que pertenecían al turno tarde se observaba que muchos de ellos llevaban zapatos, pantalón de jean y hacían educación física con guardapolvos. Varias nenas con pelo suelto y los varones muchos de ellos con pelo largo.

En todas las clases, indistintamente, los cuatro profesores empleaban el trote y sus variantes, la carrera y elongación para el inicio de la clase en la que los niños demostraban entusiasmo. Sintetizando lo ocurrido en el desarrollo o parte central de las clases se realizaron carrera, fundamentos del hándbol, varones futbol, mujeres hándbol, carrera. La vuelta a la calma o final de las clases estaban dados por juegos en general.

Hay actividades como excesivo trote o carreras, en las que los niños obesos o con sobrepeso, bus-

can excusas para no participar porque se cansan con facilidad y tienen temor a que se burlen los compañeros. Los profesores en general los alientan a que descansen y se integren luego, para lo cual les enseñaba algunos ejercicios respiratorio.

Tanto niñas como varones generalmente se agrupan los que tienen más condición física en la que el profesor sirve de guía para la negociación en todo momento.

El 100% de los Profesores en todas las clases realizan las actividades separando varones de las niñas. Cuando se realizan juegos mixtos, los varones manifiestan al profesor que no quieren jugar con las niñas.

De los cinco grados observados participaban activamente 145 niños de tercer grado que oscilan entre 7 y 9 años de edad, detectando alumnos con sobrepeso y obeso un total de 17, de los cuales trece (13) **alumnos** con sobrepeso y cuatro (4) obesos. Se observan otros niños que presenta algún grado de sobrepeso, pero no presentan problemas motrices y son activos participantes.

Conclusión

Vemos imperiosa la necesidad de rever las teorías que sustentan nuestras prácticas, debemos darle un nuevo enfoque a nuestros planes de estudio (PEI). Revisar las acciones que se llevan adelante cotidianamente, porque empiezan a resultar insuficiente, para enfrentar situaciones nuevas que miran la diversidad de la que nuestros alumnos son partes, las nuevas maneras de resolverlas, las que se ponen en juego para poder relacionarse, demandar, interpelar una Educación Física para todo.

El índice de obesidad que se está evidenciando en nuestra comunidad escolar obedece a las preferencias alimentarías de los niños ya que dichas preferencias se centran en hamburguesas, golosinas y pocas frutas y verduras, porque ellos seleccionan de acuerdo a lo que conocen y no a lo que la escuela transmite como alimentación saludable.

Como problemática de salud pública, la obesidad y el sobrepeso en países como el nuestros tienen características particulares en su génesis y sus consecuencias sin ser diferentes de otras partes del mundo, las preferencias alimentarías de los niños correntinos expresan la de su comunidad y su cultura, a pesar de que la mayoría consumen los alimentos del comedor escolar.

Las conductas preventivas de salud como alimentación saludable en los contenidos curriculares existen, pero al momento de transmitir como tema en horas de clases se desvanecer en el intento. El clima es favorable para que se hable y mucho ya que se cuenta con comedor escolar, pero quizás falte un trabajo de reflexión en equipo interdisciplinario y priorizar como tema transversal para toda la institución. El 70% maestras hablan, sugieren y aconsejan alimentación saludable como también de la higiene de las manos a la hora del almuerzo y la merienda, pero no es suficiente para que influyan sobre la conductas alimentarías de los estudiantes.

Las clases de Educación Física incluyen a niños con estas problemáticas. Gran parte de ellos, dichos por los mismos, no concurren a clubes u otros centros de actividades deportivas pero presentan actitud positiva para las prácticas corporales en las que se opera tanto sobre la organización psíquica e intelectual como también, en el plano práctico e instrumental, adaptándose constantemente a las exigencias de las situaciones concretas a resolver.

En primer lugar podríamos decir que la educación está centrada en las posibilidades y oportunidades. Se puede observar en las clases que cada alumno va resolviendo el problema motor planteado de acuerdo a las capacidades, respetando las limitaciones de cada uno de ellos. Hay niños que juegan solos, hay otros que buscan integrarse invitando a uno y/o a varios para compartir su juego. Los profesores guían, sugieren, retienen, contienen e incluyen a aquellos alumnos que se auto excluyen de la clase. Lo hacen a través de la escucha, el dialogo, orientándolos, apoyándolos y acompañándolos en las distintas dificultades. Se observa la actitud solidaria por parte de muchos compañeros y por parte de los profesores la voluntad explícita para eliminar actitudes discriminatorias. Se puede observar que para los docentes no existen dos clases de alumnos, los que pueden y aprenden y los que no pueden y no aprenden, sino que todos tienen posibilidades y oportunidades.

En las clases se promueve el trabajo grupal cooperativo y se implementan propuestas de participación masiva, para superar y transformar las prácticas selectivas, creando espacios participativos para todos.

Los niños de este contexto institucional realizan las actividades propuestas por sus profesores de Educación Física en forma integrada con sus pares, lo cual permite que se socialicen, adquieran gusto

por la actividad, jueguen y se diviertan.

El niño que reconoce que un cuerpo que corre o juega o hace deporte, es una persona activa, logra mejorar su calidad de vida.

Una educación de calidad para todos ofrece igualdad de oportunidades, sin excluir a los niños con sobrepesos y obesos de la Actividad Física.

Pensar en el enfoque preventivo de la salud desde la educación escolar constituye una obligación de todos.

Referencias

Francisco Ruiz, Juan y otros ”Análisis de las motivaciones de practica de actividad física y de abandono deportivo en la ciudad de La Habana” (Cuba). Anales de Psicología 2007, vol. 23, nº 1, pág. 152 al 166.

Marcico, José ”Sedentarismo=enfermedad. Sedentarismo, ejercicio y salud. Presentación PPT

Bibliografía

http://www.cfnavarra.es/salud/anales/textos/textos/busque.html

http://www.zonadiet.com/alimentacion/l-sobrepeso.ht

Diseño curricular de la provincia de corrientes.

Dossier de la diplomatura.

Trayectos de capacitación docente. “Plan operativo anual “La Educación Física en el Nivel Inicial y Primario Hoy”

“La Educación Física y el deporte como base de una sociedad saludable del futuro” Javier Antonio Tamayo fajardo José Pérez Picazo

Isabel Copado Muñoz

Modulo 2: “Sociedad, Estado y Escuela” curso a distancia mutual confianza: cambio cultural y escuela.

Curso de actualización docente, modalidad a distancia, Atención a la diversidad: la escuela inclusiva” mutual confianza.

“Construyendo una nueva Cultura de la Educación Física” Beneficios de la Actividad Física. Lic. Mario A. López.

Curso de actualización docente, modalidad a distancia, “Investigación Educativa” mutual confianza.

Los valores y las normas sociales en la escuela. Norberto Boggino

Una escuela EN y PARA la diversidad. Capitulo 1 y 3. Por Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega

Conferencias

María del Rosario Badano
Pablo Imen
Amalia Homar
Mariana Ojeda

Trabajo docente y descolonización de los saberes, prácticas y perspectivas

Expone María del Rosario Badano*

Antes que nada quiero agradecer la presencia de cada uno de Uds. en este Seminario que ha posibilitado el trabajo y producción en las diferentes mesas y paneles acerca del trabajo docente en sus diferentes contextos y perspectivas, en las que nos encontramos con colegas de distintas geografías, trayectorias y apuestas.

A su vez encontrarme en este panel con colegas con los que compartimos tantos horizontes de trabajo, búsqueda, producción y obstinada esperanza, por lo que estoy orgullosa de estar aquí.

Lo que voy a presentar es fruto de las reflexiones del equipo de investigación al que pertenezco en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos que viene pensando y produciendo sobre el trabajo docente, las culturas académicas, las subjetividades, narrativas y políticas en el campo científico en lo que podríamos llamar estudios acerca de la universidad pública, sus procesos y problemáticas.

Este equipo conformado por colegas de ciencias de la educación y trabajadores sociales recupera discursos, formas de pensar y mirar el escenario académico y universitario de los sujetos que en él habitan. Los discursos y narraciones que recuperamos son los que han tenido un lugar residual o invisibilizado por la potencia ideológica del discurso hegemónico universitario.

El título del panel **Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social** por demás sugerente y necesario para poder producir en espacios como estos, tanto ideas como alternativas.

Seleccioné para esta presentación tres ejes que si bien constituyen un recorte arbitrario posibilitan desde nuestra perspectiva nuevos diálogos al interior de la universidad. Nos detendremos en:

1- Eurocentrismo y procesos descoloniales

2- Fragmentación del conocimiento y procesos de democratización

3- Sentido político del Trabajo Docente

Estos ejes se encuentran interrelacionados y actúan como puertas múltiples que se abren y cierran de acuerdo a saberes, prácticas y énfasis políticas que lo transitan.

1- Eurocentrismo y procesos descoloniales

El eurocentrismo es una característica de las relaciones ideológicas y culturales de dominación de los centros imperialistas. Samir Amín (1989) sostiene que es un "culturalismo, en el sentido de que supone la existencia de invariantes culturales que dan forma a los trayectos históricos de los diferentes pueblos irreductibles entre sí...".

Se constituye en un paradigma que opera de forma inconsciente o consciente, formado por actitudes, sentimientos y prejuicios de superioridad actuando como supuestos, valorando en mayor medida lo propio europeo al estudiar pueblos y culturas diferentes. Otra forma más sutil, sin embargo es omitir información, o bien, dejarla de lado.

La aculturación producida en el largo proceso de conquista y colonización mundial, como sabemos trajo aparejado el resultado que la cultura europea se convierta en hegemónica

La existencia de una suficiente cantidad de manifestaciones del eurocentrismo le dan sentido de fenómeno social y cultural, con fuerte incidencia sobre la dinámica del pensamiento latinoamericano en la historia y la sociedad.

En el caso de nuestro país, se pueden mostrar muchos ejemplos de teorías socio-culturales eurocentricas que dieron (y dan) lugar a prácticas y discursos en consecuencia, por lo que se inscribe, se produce y reproduce en la multiplicidad de manifestaciones en el plano de la cultura, de la ideología y de la política.

Estas manifestaciones implican los dominios más diversos, en las relaciones cotidianas entre los sujetos, en las informaciones políticas, en las opiniones relativas al estado de nuestro país y de su cultura, y muchas veces llevan en su trama argumentativa un profunda discriminación y racismo hacia el tercer mundo.

Al decir de Sader (2003) la organización colonial del mundo, también organiza un tipo de saberes, de lenguajes, de memorias y de un imaginario social, que no nos es ajeno y agregamos se transforma en sentido común.

Boaventura De Sousa Santos (2009:17) advierte a su vez el pensamiento crítico latinoamericano a pesar de las críticas al eurocentrismo es de hecho muy eurocéntrico y monocultural.

La mirada crítica se vuelve fundamental en momentos en que con fuerza creciente se impone, un pensamiento en términos de universalismo, que se explica a través de teoría, como productos y procesos evolutivos naturales, cuando son construcciones históricas, sociales y culturales.

Asociado a este poder se desarrollan saberes e ideologías justificatorias, uno de cuyos rasgos característicos: la dimensión eurocéntrica que no solo nos ubica en la periferia, sino como diría Gruner en "lo que nos falta".

Los procesos -en los 80 y 90- donde se puso en jaque la posibilidad (y la legitimidad, fundamentalmente) de pensamiento relacional, integrador y de intercambio, con el auge de las *teorías distractivas*, que será necesario desandar críticamente.

En la empresa de un desandar crítico Zulma Palermo (2010) plantea la urgencia de pensar desde "otro" lugar la cuestión universitaria abriendo el debate sobre el conocimiento en cuanto lugar geopolítico (el dónde); desde donde se gesta los proyectos (el para qué) y el destino de quiénes (el para quién).

El lugar socio-histórico (la territorialidad) no alude al espacio físico, sino que define la forma de habitar un territorio. En el caso de la provincia de Entre Ríos tanto UNER como UADER son universidades públicas en un microespacio la provincia y las localizadas en el macroespacio nacional y regional con el que hay que dialogar.

Pensar geopolíticamente implica entonces hacerse cargo, De Sousa Santos plantea *el mayor desafío del pensamiento crítico es el menos visible: el desafío de una transformación epistemológica profunda que lo haga un agente de justicia cognitiva y no de injusticia, por ello no se trata sólo de un nuevo pensamiento crítico sino sobre todo de una manera diferente de producir conocimiento (2009: 17).*

En este sentido, una ciencia social que ofrezca cartografías alternativas del mundo social, necesariamente, es una ciencia que asume que no es posible el conocimiento sin ideología. Así, los modos en que conocemos e interpretamos lo social necesariamente están impregnados de concepciones del mundo. Y aquí situamos el desafío que ofrece Latinoamérica a través de las miradas de las mayorías sociales, que reivindican su dignidad, sus identidades culturales, desde una posición crítica y alternativa al paradigma eurocentrista. De este modo "pensar Latinoamérica desde Latinoamérica", como sugiere López Segrera, , o "pensar estrategias para entrar y salir de la modernidad" como invita García Canclini, constituyen diferentes modos de ensayar posiciones y salidas ante el desalojo del potencial emancipador que el eurocentrismo impone a las Ciencias Sociales latinoamericanas.

En el mismo sentido, Hugo Zemelman (2001) hace explicita referencia al desafío que enfrentan las Ciencias Sociales en nuestro continente, de construir un conocimiento que permita reconocer posibilidades de construcción y que no se limite a describir lo producido o se circunscriba a dar cuenta de lo que ya da cuenta el discurso dominante.

Se trata, entonces, de reinventar un modo de hacer ciencias sociales que asuma miradas capaces de escudriñar lo profundo y complejo de la realidad latinoamericana y reconocer en ella las posibilidades ocultas, que son las que van a posibilitar la construcción de un conocimiento que ponga de manifiesto posibilidades distintas de habitar el continente.

El perfil de las universidades latinoamericanas, por lo tanto, reclama construir un pensamiento amasado desde otros lugares, con lenguajes otros, sostenidos en lógicas otras y concebido desde las fronteras del sistema mundo moderno/colonial.

En este sentido recuperan el proceso de colonización en que se constituyen y tal como sostiene Aníbal Quijano de "amalgamar contradicciones y des/encuentros" posibilitar des-prendimientos de la colonialidad, asumir el control epistémico y construcción de su propio poder en diferentes ordenes.

La apuesta de construcción radica en los esfuerzos por abrir la posibilidad de hablar sobre mundos "otros" y sobre conocimientos "de otro modo".

Poéticamente Coronil nos propone "Podemos pensar un mundo donde quepan todos los mundos, en cualquier idioma, con cualquier epistemología. Pero este mundo será mejor si está hecho por muchos mundos, mundos hechos de sueños soñados en catres en los Andes y en chinchorros en el Caribe, en

aymara y en español, sin que nadie imponga qué sueños soñar, hacia mundos en los que nadie tenga miedo de despertar."[1]

2 - Fragmentación del conocimiento y procesos de democratización

El trabajo académico y de investigación centrado en cada sujeto o equipos en particular, de acuerdo a las dinámicas impuestas aleja las instancias colectivas y sociales de intercambio de las perspectivas y potencialidades del conocimiento. La construcción de un pensamiento multidisciplinario o transdisciplinario acerca de los problemas sociales no solo no se posibilita sino que epistemológicamente dista de pensarse.

Este encapsulamiento de las prácticas no surge en los 90 sino que la lucha por las fronteras ha sido incesante (Wallerstein 1996:79) de disciplinas, y reconfiguraciones de estructuras más amplias: las facultades.

Esta separación llega también al trabajo académico donde las tareas de investigación, enseñanza y extensión se encuentran escindidas (Informe Trabajo Docente 2000)

Además sostenemos que dentro de las diferentes unidades académicas del campo universitario se refuerzan estas tensiones entre disciplinas, proyectos, áreas y regiones. Esto se expresa en los mecanismos de constitución y existencia de sus propias "comunidades": formas de reclutamiento, crecimiento de la población estudiantil y profesional, crecimiento de planes y programas profesionales o de investigación, recursos para funcionamiento, investigación, difusión de la producción, formación y especialización de sus miembros, socialización de enfoques y perspectivas teóricas, como de las imágenes y significaciones que entre ellas circulan, de sus producciones y logros.

Resulta que la reflexión crítica acerca de los modos y lógicas en la producción y reproducción de objetos, prácticas y métodos que muchas veces llevan a reproducir círculos viciosos con argumentaciones de sujetos coloniales. Las herramientas de la reflexión y reflexividad posibilitan encontrar maneras emancipatorias, autónomas y comprometidas de crear problemas y metodologías situadas en el centro de los debates y dolores sociales. Lejos de los bordes y prácticas endogámicas que las normativas emanadas de los organismos internacionales prescriben.

El reclamo de un pensamiento complejo que contemple la política e ideología en su conformación, debe traducirse en encarar programas de investigación transdisciplinares en donde el ejercicio primero a realizar comience por entender la alteridad con la que se pretender encarar la aventura del conocer.

La demarcación del campo se fundamenta en intereses de la política científica y social; las configuraciones del mismo sigue parcializando los modos de entender lo social, por lo que demandan diferentes lenguajes, modos de nombrar y por qué no palabras que necesitan relatar y relatarnos en epistemologías alternativas, búsquedas fértiles de conocimientos silenciados que se expresan y nos expresan. Las fisuras continúan presentándose como incomodidades, voces, grietas en las que es posible advertir el destino social del conocimiento en la universidad pública. Direccionalidad política que es necesario seguir discutiendo a los 90 años de la Reforma de la Universidad Pública Argentina de forma urgente, para dar respuesta a las problemáticas sociales, inteligente para advertir la reiteración de los modos de producción, creativa por las perspectivas alternativas a desatar y a la obstinada persistencia de las convicciones que nos encuentra en la búsqueda.

El espacio de conocimiento constituye subjetividades que posibilitan epistemologías múltiples y diversas, otras formas institucionales y concepciones diversas donde es posible la trasformación del universal al pluriversial. Posibilidad que alienta a revisar universales y detectar sujetos producidos en otro espacio Sur – Sur .

Castro Gómez (2005 b) ha analizado severamente la problemática de la validez del conocimiento en la academia y cómo la pregunta política sobre el conocimiento en términos de lucha hegemónica identifica varias y distintas formas de conocer a favor de la ciencia. En su comienzo todo conocimiento es local y potencialmente universalizable en la medida en que su poder controle a la generalidad de otras localidades.

Democratizar la ciencia implica así generar condiciones globales y políticas para que se imponga un conjunto diferente de valores donde la autonomía relativa del campo científico sea acompañada de una autonomía ciudadana de los propios investigadores, y a su vez la producción de tecnologías no puede aliviar el protagonismo de los que van a ser impactados por ellas.

El gran reto es la construcción de esta democracia y agenda superando los mecanismos del mercado.

Es decir la batalla cultural necesaria que plantea seriamente la transformación de las relaciones de factores donde lo dominante de las relaciones sociales sean cooperación, igualdad y libertad.

En cuanto a las condiciones de posibilidad del derecho al conocimiento: la educación pública tiene un protagonismo fundamental.

3-.Y por último realizar alguna referencia al sentido político del Trabajo Docente.

El corazón de la problemática que venimos delineando nos interpela en la necesidad de volver a revisar nuestras prácticas. Resulta interesante poder someterlas a debate público. Allí donde se juega una política de la justicia (Derrida) una política del conocimiento y formas en que el trabajo se concretiza. Pensarnos de manera autocrítica dándonos así la posibilidad de decontruirnos para fortalecernos.

Pensar la educación y pensarnos como educadores implica pensar los vínculos que establecemos con el conocimiento, con los pares, con los estudiantes, con los campos disciplinares, con la sociedad. Implica, como afirma Frigerio (2010) asumir como única certeza la educación como acto político.

No hay lugar neutral o natural en la enseñanza, en la producción académica, en la selección de temáticas de investigación, ni en el desentendimiento que desplaza la criticidad de las prácticas por una burocracia externa. La lógica neoliberal aún se encuentra pregnada en las prácticas y el modo individual y no colectivo con que se encara la tarea docente.

Sin embargo es posible advertir en las actuales configuraciones líneas de continuidad respecto a ese modelo, pero también líneas de ruptura instituyentes de otros modos de pensar y actuar la educación. Otros modos que no suponen la simple aceptación o el rechazo de las condiciones actuales, sino fundamentalmente la invención permanente de nuevas condiciones alternativas a las dominantes.

En esta apuesta las trayectorias de quienes trabajamos en la universidad dejan de ser transitadas como instancias que sólo abonan la acumulación individual, para así, con otros, poder inscribirse en circuitos de producción capaces de desplegar distintas estrategias en la determinación de nuevos modos de pensar la relación docente-alumno-conocimiento-universidad-sociedad. Sin esta operación sólo reconocemos fragmentos.

Estamos convencidos que la Universidad Pública es, por excelencia, un espacio privilegiado para la formación y ejercitación de un pensamiento crítico. Un espacio donde, como plantea Svampa[2], el desafío consiste en contribuir a la construcción de nuevas alternativas políticas, en el vaivén que se establece entre el pensamiento y la acción, entre la teoría y la praxis transformadora.

Los tópicos analizados a lo largo de esta presentación, tal como señalé al inicio, intentan abrir una multiplicidad de entradas y salidas a saberes, prácticas y énfasis políticos que atraviesan la educación en la universidad pública.

Entrar y salir en tanto ejercicio que lejos de operar como clausura, nos convoca a reinventarnos en la posibilidad de pensar e imaginar una nueva politicidad, que recupere lo político como práctica, lo colectivo como desafío y el escenario como condición de posibilidad.

Se trata de desplazar la idea de sujetos universitarios "sometidos" o "determinados" por las condiciones actuales (de la ciencia, de las instituciones, de los modos impuestos para permanecer en la partida) hacia la perspectiva de sujetos universitarios interpelados a la producción de situaciones habitables a partir de dichas condiciones.

Notas

* Son coautores de esta exposición los integrantes del equipo de investigación de la Facultad de Trabajo Social- Universidad Nacional de Entre Ríos- 2009-2011-Basso, Raquel; Benedetti, M. Gracia; Angelino, Alfonsina; Serra Florencia, Ríos Javier; Verbauwede, Viviana

[1] Coronil, F. (2007). "El Estado de América Latina y sus Estados. Siete piezas para un rompecabezas por armar en tiempos de izquierda", en Revista Nueva Sociedad, Nº 210 (www.nuso.org).

[2] Svampa Maristella (2007) ¿Hacia un nuevo modelo intelectual? Revista Ñ. 29/07/07.

Una educación Rodrigueana para el socialismo del siglo XXI

Contribuciones a una pedagogía de la transición y a la construcción de una nueva política pública

Pablo Imen (Centro Cultural de la Cooperación "Floreal Gorini")

El cambio de siglo trajo aparejado un escenario impensable en América Latina y el Caribe. Mientras que en los años noventa el proyecto neoliberal-conservador se expresaba como proyecto hegemónico, la elección de Hugo Chávez Frías en Venezuela fue el punto de partida de notables mutaciones en los procesos políticos, sociales, culturales e institucionales de nuestros países. Con el antecedente inmediato de verdaderas insurrecciones populares, emergieron nuevos gobiernos que impulsaron (e impulsan) una nueva agenda continental.

La primera ocupación viene siendo la unidad de Nuestra América, proceso que, por un lado, retoma un anhelo expresado por los libertadores de la Primera Independencia: Bolívar, Manuelita Sáenz, San Martín, Bartolina Sisa, Artigas, Bernardo de Monteagudo entre otros. Ellos y ellas impulsaron – a la par de la lucha revolucionaria contra la dominación española- el proyecto de Patria Grande inconcluso a partir de la misma victoria de Ayacucho en 1824. Ciento setenta y cuatro años más tarde el programa de unidad se reactualiza en nuevas condiciones históricas.

La construcción de la unidad, a dos siglos vista, expresa enormes complejidades y desafíos en la medida en que habiendo caminado nuestros países separados (y en ocasiones enfrentados) todo este tiempo, se observan matices e incluso antagonismos en los diversos escenarios nacionales. De modo dinámico registramos gobiernos que expresan tendencias neoliberal-conservadoras, otros que prometen la invención del socialismo del siglo XXI y unos terceros que, sin proponerse cambiar aun estructuralmente el orden social despliegan políticas públicas reparadoras de los efectos del neoliberalismo y ensayan procesos de rupturas con muchos de los condicionantes estructurales y relacionales heredados del período de hegemonía de la derecha mercantilista y autoritaria. Son esfuerzos para superar los proyectos iniciados, en general, por dictaduras militares y continuadas por gobiernos civiles que encarnaron democracias frágiles, limitadas y muchas veces represivas.

Hablar del actual escenario latinoamericano y caribeño supone asumir una enorme complejidad que pone de manifiesto procesos de unidad y disputa.

Estas tendencias políticas – neoliberalismo, socialismo del siglo XXI o proyectos reparadores y superadores del modelo mercantilista-autoritario – despliegan políticas públicas coherentes y consistentes, al menos hasta donde lo habilita la relación de fuerzas en pugna.

Las políticas educativas resultan más o menos coherentes con el resto de la política pública y con las visiones del mundo que revelan los dirigentes y funcionarios que ocupan lugares de decisión en los distintos ámbitos institucionales de dichos Estados[1]. Cabe consignar que dichos proyectos y procesos no discurren de manera lineal ni pacífica, sino que entrañan profundos conflictos nacionales. Como señala Hans Weiler[2], en las sociedades capitalistas el conflicto es inherente a su naturaleza, y el punto sustantivo de éstos órdenes sociales es el modo en que dicho conflicto es gestionado cultural, social, política e institucionalmente. Si el conflicto es la norma de las sociedades capitalistas, también las sociedades que se proponen la transición a otro tipo de organización colectiva- como ocurre con Venezuela- están atravesadas por las más agudas tensiones, contradicciones y disputas cuyo saldo parcial va reorientando y definiendo el proceso histórico en curso.

Estas realidades dinámicas exigen del análisis de dichos procesos una gran prudencia epistemológica y una sincera humildad en el conocimiento que se produce en contextos de enorme turbulencia. Y cabe agregar que los desarrollos de estas nuevas realidades someten a un enorme desafío a las ciencias sociales, cuyos métodos, categorías, modos de producción, distribución, apropiación y uso del conocimiento están sentados – por utilizar una metáfora provocativa- en el banquillo de los acusados. Así advierte (y nos desafía) Atilio Borón a propósito de las capitulaciones perpetradas por una parte de la comunidad universitaria frente a los condicionamientos e imposiciones del neoliberalismo. En todo caso, cabe analizar el modo por el cual las derechas sociales, culturales y políticas finiseculares han conseguido hacer retroceder a la nadería instituciones que debieran ser ámbitos sólidos de producción de teoría crítica.

Con una brutal ironía, Borón retoma la Tesis XI de Marx sobre Feuerbach: "*Los filósofos no han he-*

cho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo." Y tras enunciarla, denuncia que una porción nada despreciable del universo académico de fines del siglo XX no sólo han renunciado a transformar el mundo, sino a interpretarlo. Si esto fue así en los años noventa- al menos en Argentina- cabe reconocer que hay esfuerzos individuales y colectivos para poner a la labor científica a favor de otro proyecto político e intelectual. Y efectivamente esta misma Red Estrado –nacida a fines de los años noventa- es una expresión de esta apuesta. Hecho este imprescindible reconocimiento, cabe a la vez asumir cierta insuficiencia de nuestros enfoques y nuestras herramientas para comprender y analizar la realidad actual. En parte, porque debemos desembarazarnos de una cierta influencia de las inspiraciones, orientaciones y perspectivas coloniales en la construcción de los saber que generamos en nuestra labor como docentes e investigadores. Y en parte porque las nuevas realidades en curso requieren nuevas invenciones en todos los campos del conocimiento. No tenemos más espacio para desplegar nuestras incertidumbres y preguntas de esta dimensión epistemológica, se trata apenas de consignar una agenda de reflexión para el intercambio y para la acción.

Asumidas, pues, las complejidades del período de la América Morena y advertidos algunos de nuestros propios obstáculos y límites epistemológicos, quisiera referirme ahora a una de las novedades más significativas del escenario regional.

La Venezuela Bolivariana ofrece un cuadro de transformaciones que nos desafía como productores de conocimiento. Esta intervención se propone – dentro de los límites razonables de tiempo que otorga un panel- describir, interpretar y conceptualizar algunos de las mutaciones que se vienen produciendo en la educación venezolana. Cabe consignar que venimos trabajando en intensos procesos de intercambio, producción de conocimiento, integración entre docentes e investigadores de ambos países. Si hemos hecho esta elección desde Argentina es porque valoramos el enorme esfuerzo creador de la sociedad venezolana tanto reconstruir la posibilidad del socialismo como por impulsar sin especulaciones la unidad latinoamericana y caribeña. El contexto de producción y de descubrimiento de nuestra labor intelectual parte de la admiración, el encuentro, el afecto entre nosotros (argentinos y venezolanos) y este dato de la realidad deberá ser tenido en cuenta para sostener un adecuado proceso de "vigilancia epistemológica" del que nos hablaba Gastón Bachelard en la década de 1930[3]. Los valores y sentimientos inciden en la definición de nuestras preguntas a la realidad social, así como en el modo de elaborar las respuestas. Resulta imprescindible hacer explícitas y atender las tentaciones de los afectos (sean del tipo que sean), los intereses manifiestos o latentes, los prejuicios en cualquier sentido que estos se expresen. Estas ideas que propongo exigen explicitar no sólo nuestra valoración positiva sobre el esfuerzo renovador en Venezuela sino advertir también que, dado los límites de tiempo para la exposición, haremos un relato estilizado de las conquistas de la Venezuela bolivariana. La realidad venezolana revela un mapa de trincheras que divide aspiraciones antagónicas – entre el socialismo bolivariano y el capitalismo neoliberal, con diversas variantes intermedias- y cuyos límites son móviles. Varían intensamente en el marco de batallas profundas y en todos los campos de la vida social, de modo que dejamos ya planteado que los avances sociales y educativos que vamos a exponer de ningún modo se han universalizado, estabilizado, sino que son "cabezas de playa" de un posible modelo político educativo de inspiración emancipadora.

Nuestro foco será la política educativa y sus (relativas) incidencias en la construcción de una nueva educación pública, sus orientaciones transformadoras en las dinámicas de las instituciones escolares, sus pretensiones de modificación del conocimiento legítimo, del modelo de trabajo (y formación docente), sus nuevas vinculaciones con el contexto extramuros de las instituciones educativas; los nuevos dispositivos de gobierno, regulación y control de la ida en las aulas.

Hay, en fin, una gran vertiginosidad y se están confrontando en Venezuela proyectos decididamente antagónicos: ninguna victoria está sellada de antemano. Nuestra próxima sección hablará de los antecedentes de las búsquedas y ensayos actuales. Entendemos que los procesos de rupturas profundas no emergen de la nada sino que reconocen antecedentes en ensayos y creaciones que fueron derrotadas en su hora y que constituyen la agenda de asignaturas pendientes para un programa social y pedagógico liberador. Por eso la política educativa expresa en su legislación la reivindicación explícita del legado histórico. En su artículo 14° - entre otras cuestiones- se afirma que *"La educación regulada por esta Ley se fundamenta en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento."*

La recuperación de la historia, pues, "a contrapelo" de las perspectivas hegemónicas burguesas, constituye una parte sustancial de la batalla cultural emprendida por el gobierno de Hugo Rafael Chávez Frías.

La experiencia reporta valiosas novedades en materia de construcción de una educación pública y emancipadora.

De un lado, se rescatan aquellas tradiciones que hacen al acervo de una cultura popular y una pedagogía de y para la liberación.

En primer lugar, es recuperado por el discurso oficial y en la imaginería de la educación por construir el invalorable aporte de Simón Rodríguez.

Puede decirse con justicia que muchos de sus aportes se traducen en la Venezuela actual tanto para la política educativa como para la inspiración, orientación, contenido y método de las prácticas escolares. Nos proponemos repasar en esta sección algunas ideas-fuerza de su proyecto político pedagógico.

Una primera cuestión que Rodríguez defiende es la formación para la soberanía cognitiva o, traducido, la capacidad de pensar con cabeza propia. Y el modelo educativo (y político) que surja del proceso independentista no puede ser una mera copia de las fórmulas de otras geografías ni de mera adaptación de lo existente: *"La Instrucción pública en el siglo XIX, pide mucha filosofía: el interés general está clamando por una reforma; y la América está llamada por las circunstancias a emprenderla. Atrevida paradoja parecerá, no importa: los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia: la América no ha de imitar servilmente, sino ser original*[4]*".*

En aquellos tiempos de la Primera Independencia eran tareas impostergables formar – por así decirlo - Pueblos y Repúblicas capaces de encarar las novedades que traía la ruptura del sometimiento a la monarquía española. Era menester construir un proyecto colectivo que, en la perspectiva rodrigueana, impulsara una democracia protagónica y participativa – diríamos hoy-. En esa labor de reconstrucción de la sociedad, la Educación y el Conocimiento deben jugar un papel fundamental: *"... el único medio de establecer la buena inteligencia es que TODOS PIENSEN en el bien común y que este bien común es la REPÚBLICA. Sin Conocimientos el hombre no sale de la esfera de los BRUTOS y sin conocimientos sociales es ESCLAVO. El que manda pueblos en este estado se embrutece con ellos En creer que Gobierna porque Manda prueba ya que piensa POCO. En sostener que sólo por la ciega obediencia subsiste el Gobierno prueba que YA NO PIENSA. (...)*Los Conocimientos son PROPIEDAD PÚBLICA*"*[5].

Esta concepción que concibe a la educación como instrumento fundamental de participación es el sustento político y filosófico que justifica la noción de educación como derecho humano o social. Dice Simón Rodríguez que: *"La SOCIEDAD para aprovechar de estas facultades ,debe, no sólo poner a disposición de todos la Instrucción, sino los medios de adquirirla, tiempo para adquirirla y obligar a adquirirla."*[6] También señala el papel fundamental que sólo puede jugar el Estado como garante de derechos: *"Asuma el GOBIERNO las funciones de PADRE COMÚN en la educación, GENERALICE la instrucción y el arte social progresará, como progresan todas las artes que se cultivan con esmero.*[7]*"*

La defensa del carácter público de la educación se acompañaba de una mordaz crítica de la educación privada*: "hacer NEGOCIO con la EDUCACIÓN es... diga cada Lector todo lo malo que pueda, todavía le quedará mucho por decir.*[8]*"*

El proyecto educativo debía consustanciarse con un proyecto de sociedad, y debía tener una extensión nacional no sujeta a la "libre elección" sino ocupada en construir un modelo de sociedad. Los docentes tienen un papel fundamental que cumplir y la enseñanza adquiere una gran relevancia, alejándose de liviandades y "charlatanerías": "*La Instrucción debe ser nacional- no estar a la elección de los discípulos, ni a la de sus padres- no darse en desorden, ni de prisa, ni en abreviatura. Los maestros, no han de enseñar por apuesta ni prometer maravillas... porque no son jugadores de manos – los discípulos no se han de distinguir por lo que pagan, ni por lo que sus padres valen- en fin, nada ha de haber en la enseñanza que tenga visos de farsa: las funciones del maestro y las de un charlatán, son tan opuestas que no pueden compartirse sin repugnancia.*[9]*"*

Uno de los principios educativos que impulsa Simón Rodríguez es la enseñanza de la naturaleza: *"VENTAJAS del estudio de la NATURALEZA. Conocer la Naturaleza, en cuanto nos es permitido... es un DEBER. Porque estamos rodeados de Cosas, y sorprendidos por accidentes, que llamamos CIRCUNSTANCIAS, y viendo FENÓMENOS que podemos, y que, en muchos casos, nos conviene SABER EXPLICAR Dependemos de las CIRCUNSTANCIAS, luego, es menester acostumbrarnos a obedecerles. Si, en el Colegio nos enseñarán Ciencias Exactas y de Observación, los jóvenes aprenderán a apreciar lo que PISAN (…).*[10]*"*

En otro orden, Rodríguez defiende principio moral que debe sostener la educación: es indispensable

superar el egoísmo: "*Todo lo que nos agrade, nos parece estar en el orden, y en todo lo que se presenta a nuestros deseos, vemos una Conveniencia. Este sentimiento, hijo del amor propio y de la tendencia al bienestar (o amor de sí mismo) es lo que llamamos EGOÍSMO. Yo sólo soy y sólo para mí, son ideas de niño. El hombre que atraviesa la vida con ellas, muere en la Infancia, aunque haya vivido cien años. Sin moderar este sentimiento, el hombre no es sociable – los Sentimientos se moderan rectificando las Ideas*: Y como las Ideas vienen de las cosas TRATAR CON LAS COSAS es la *primera parte de la educación* y TRATAR CON QUIÉN LAS TIENE *es la segunda.*[11]"

Otro principio pedagógico es el estímulo de la curiosidad: *"La CURIOSIDAD es una fuerza mental que se opone a la ignorancia (no se entra en la cuestión fisiológica (...). La curiosidad es el motor del saber, y cada conocimiento un móvil para llevar a otro conocimiento. De unos errores pueden nacer otros, y conducir en direcciones opuestas...al sublime saber o a la crasa ignorancia. Adelanta el que yerra buscando la verdad... se atrasa el que gusta de añadir errores a los errores.*[12]" Las respuestas a la curiosidad no tienen garantizado el camino de la verdad, pero el esforzado camino de construcción del conocimiento se cimenta en una actitud curiosa, y la disposición y los métodos permitirán encaminarse a saberes verdaderos o reforzar la falsedad del conocimiento construido. La insinuación tiene costados epistemológicos y pedagógicos de enorme importancia que – una vez más- no podemos sino apuntar como un punto de discusión vigente y muy actual.

Robinson[13] considera fundamental la formación de sujetos con capacidad de argumentación, que se debe expresar en la forma y el contenido del acto pedagógico. El estímulo de la curiosidad no es obstáculo a una formación que sustente procesos fundados de razonamiento, sino su complemento: *"Acostúmbrese, pues, al hombre que ha de vivir en ... REPÚBLICA a buscar desde su infancia RAZONES y proporciones y en lo que puede medirse exactamente para que por ellas aprenda a descubrir RAZONES y CONSECUENCIAS en las providencias y en los procedimientos del Gobierno para que sepa aproximarse al infinito moral: para que sus probabilidades no sean gratuitas ni sus opiniones infundadas por eso se dice que la Geometría rectifica el RACIOCINIO.*[14]"

Cuestiona abiertamente la pedagogía tradicional y también aquella que puso en marcha Lancaster. Es criticada la idea de mera repetición y una de sus consecuencias inmediatas: la ausencia de la capacidad de pensar*: "Por falta de Lógica en los Padres, de Celo en los Gobiernos y de Pan en los Maestros pierden los niños el tiempo leyendo sin boca y sin sentido, pintando sin mano y sin dibujo, calculando sin extensión y sin número. La enseñanza se reduce a fastidiarlos diciéndoles, a cada instante y por años enteros, así-así-así, y siempre así sin hacerles entender porqué ni con qué fin, no ejercitan la facultad de PENSAR, y se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano que son...como lo observa el naturalista francés los dotes más precisos del hombres. No hay Interés donde no se entrevé el fin de la acción. Lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa.*[15]"

Muy tempranamente Simón Rodríguez entiende a la institución escolar como un proyecto colectivo. Antes de sus veinticinco años, en sus "*Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento*", propone un mecanismo de funcionamiento donde el cuerpo docente debe reunirse regularmente a discutir su práctica: *"El día último de todos los meses deberán los maestros, pasantes, aficionados presidiendo el director juntarse en la escuela principal, a tratar sobre lo que cada uno haya observado así en el método como en la economía de las escuelas; y según lo que resulte, y se determine quedarán de acuerdo para lo que deben practicar al mes siguiente.*[16] *(...) A este efecto se hará un libro foliado y rubricado por el director; y en él se escribirán todas las consultas y las providencias que se dieren autorizándose con las firmas de todos. El encabezamiento de este Libro debe ser La nueva construcción, régimen y método en las Escuelas, para tener un principio seguro en qué fundarse, y una noticia ordenada de las materias que deban tratarse. Escribiéndose a continuación todos los descubrimientos, progresos y limitaciones que se vayan haciendo, vendrá a ser ésta con el tiempo una obra de mucha utilidad para las Escuelas; porque se tendrán a la vista desde sus principios, y se formará una colección de buenos discursos y noticias que ilustren a los que hayan de seguir su gobierno. (...)No podrá dispensarse alguno de los individuos la asistencia a la junta mensual sino fuere por enfermedad o ausencia; y en ambos casos deberá el pasante más antiguo (que será el que hará de Secretario) comunicar la noticia en el mismo día a los enfermos y en el que lleguen a los ausentes para su inteligencia.*[17]"

En suma, el legado de Simón Rodríguez – que aquí hemos recorrido muy sumaria ty parcialmente - se viene convirtendo en guía para la construcción de la política educativa bolivariana. La memoria de

sus prácticas y sus reflexiones tienen una vigencia y un valor innegable en el diseño de políticas educativas emancipadoras así como en la reflexión sobre la práctica docente.

Sus ideas sobre la formación de republicanos de una democracia sustantiva – para ello debía servir la educación- ; sus claras posiciones a favor de la responsabilidad indelegable del Estado y la corresponsabilidad de la sociedad; la crítica profunda a la educación privada; sus enunciados a propósito de la exigencia de crear un modelo propio; sus definiciones en relación al derecho de los seres humanos a una formación integral , con autonomía de pensamiento y comprometidos con un proyecto colectivo han dejado una marca y una asignatura pendiente que la Revolución Bolivariana asume como tarea impostergable a la par que compleja.

Éstos legados son recuperados en el actual proceso revolucionario bolivariano, y la LOE refleja estos anclajes tan lejanos en el tiempo y tan cercanos en los sueños de una educación liberadora.

Surgen conceptos nunca antes escuchados – "soberanía cognitiva" y "desarrollo endógeno" – que ponen en cuestión los principales bastiones de la educación capitalista y, más concretamente, los postulados que sustenta la pedagogía neoliberal que se expresa en un ideal mercantil de "calidad educativa".

Simón Rodríguez resulta, entonces, un peldaño fundacional, muy significativo en el proceso de construcción de un proyecto pedagógico nuestroamericano. Pero para comprender los cambios actuales en la esfera de la educación pública es preciso remontarse a otros antecedentes más cercanos en el tiempo.

Otros antecedentes pedagógicos

Simón Rodríguez es apenas un punto de partida. En Venezuela hay un largo camino transitado por el colectivo magistarial. En el siglo XX, Luis Beltrán Prieto Figueroa ha sido un referente de una educación integral y democrática.

En los años ochenta, y principios de los años noventa, se desplegó fundamentalmente en los estados Aragua y Lara la construcción de un Movimiento Pedagógico que tanto desarrolló una crítica profunda a los rasgos de la escuela capitalista como fue generando experiencias educativas innovadoras profundamente democráticas. Su referente más importante, Carlos Lanz Rodríguez, asume la ascendencia del Movimiento Pedagógico Colombiano en la perspectiva política, educativa y pedagógica que fue construyendo el Movimiento Pedagógico en Venezuela.

Ellos parten de la crítica del capitalismo y sus dispositivos enajenantes para regular y controlar el proceso pedagógico. Es imperioso recuperar el control sobre el proceso de trabajo, a partir de una práctica reflexiva y colectiva: *"Desde la experiencia hemos querido centrar las construcciones curriculares en nosotros como maestros y en la escuela que queremos ser, es decir, transitamos las construcciones desde las posibilidades de mejorar como personas para permearnos con lo social. (...)*

1-Por siglos han predominado las concepciones curriculares centradas en los contenidos que se van a impartir (...) descuidando los aspectos curriculares relacionados con el maestro, y su espacio con los otros.

2-Las concepciones curriculares conciben a los maestros como personas que no tienen la capacidad para conceptuar y ordenar su realidad socio-educativa.

3-Las concepciones curriculares vigentes ven a los maestros como los instrumentos que realizarán de manera automática y sin crítica los procedimientos y postulados que requiere el sistema.

(...)

4-Las concepciones curriculares aíslan a los maestros de su realidad socio-histórica, convirtiéndolo en un enajenado del trabajo (...).

5-El modelo educativo capitalista no puede dejar en manos de los maestros insurgentes la elaboración de los currículos (...) Trascender un modelo centrado en contenido, en los estudiantes es el reto a vencer, y plantear un currículo pensado desde los maestros y desde las comunidades para luego hacer la conjunción, conjugación o acoplamiento entre las dos posibilidades es parte del modelo a construir. Desde los maestros el aporte desde las metodologías liberadoras, la sociopolítica, y desde las comunidades los legados, el conocimiento ancestral y social que las hace permanentes en el tiempo.[18]"

La educación en esa clave converge con una idea similar de investigación. En este orden social la investigación también se plantea escindiendo el saber y el hacer, profundizando la división social del trabajo en el campo epistemológico, pedagógico, comunicativo y organizacional. Hay divorcio entre educador y educando; entre "sujeto" y "objeto" de la investigación; entre gobernantes y gobernados así como entre emisor de comunicación y receptor.

Si tales rasgos expresan tendencias o rasgos del capitalismo, una propuesta anticapitalista debe aportar a la superación de tales escisiones. De esa certeza se va desplegando lo que se denomina Método Invedecor que, además de ser un método, expresa una concepción totalizadora capaz de ofrecer una alternativa integral a las dimensiones enajenadas de las prácticas investigativas, pedagógicas, comunicacionales y organizativas. La propuesta en curso *"tiene una matriz teórico epistemológica común: LA CRÍTICA Y SUPERACIÓN DE LA DIVISIÓN SOCIAL DEL TRABAJO CAPITALISTA"*[19].

Se evidencia por tanto una fundada crítica de la educación que, como totalidad, funciona escindida en marco del capitalismo. Pero también hay una alternativa política y pedagógica, ensayada ya en diversos espacios y tiempos, que habilita muy significativos aportes, debates y tensiones. La denuncia de un conocimiento escindido y un currículo alienado y alienante dan lugar a un diagnóstico y una propuesta superadora.

La reconstrucción de un modelo pedagógico desenajenado supone una estrategia de articulación en la que se establecen puentes entre "conocer y educar"; "conocer, educar y comunicar"; "conocer, educar, comunicar y organizar". Este modelo de producción, distribución y apropiación de un conocimiento colectivo, desenajenado y transformador tiene ciertas características que es indispensable explicitar. Lanz advierte que *"si lo que queremos es cambiar la situación a partir de su conocimiento (CONOCER TRANSFORMANDO), con los sujetos y desde su cotidianeidad (COMPRENSIÓN DEL CONTEXTO ETNOGRÁFICO) requerimos acompañar el proceso investigativo de otras funciones que en las metodologías tradicionales no se toman en cuenta: la función educativa, comunicativa y organizativa.*[20]*"*

La propuesta del Movimiento Pedagógico presupone algunas rupturas fundamentales. La primera de ellas remite a las características de este modelo de investigación. Las instituciones educativas y el sistema escolar en su conjunto reproducen la división social del trabajo al sostener la contradicción entre escuela y comunidad; entre profesor y alumnos. Otro rasgo es el conflicto por el monopolio y la jerarquía del saber en manos de directivos y supervisores. Por su parte – y consecuentemente- se reproduce la fragmentación y atomización del conocimiento, organizando las propuestas pedagógicas alrededor de asignaturas o especializaciones. "*Tales contradicciones impregnan los contenidos curriculares, los planes de estudio, las estrategias metodológicas y las didácticas, el régimen de evaluación, no escapando la propia arquitectura escolar: espacios separados, oficinas, áreas de recreo, organización interna del salón de clase, ubicación del pizarrón y alineación de los pupitres.*[21]*"*

Este modo de estructuración de la educación supone la separación creciente entre materias teóricas y prácticas; la tendencia a la especialización así como el uso del tiempo escolar. Se trata, pues, de superar en primer término esta concepción escindida de la vida escolar reunificando teoría y práctica, escuela y comunidad, propiciando una educación integral desde y para la vida.

El Movimiento Pedagógico de Aragua propicia, en este marco, la democratización de la función investigativa, que debe formar parte de un proceso pedagógico más amplio, que imbrique las funciones de producir conocimiento, formar, comunicarlo y contribuir a la organización de la labor de las y los trabajadores de la educación. Y, claro, el INVEDECOR expresa un nuevo modelo de trabajo docente.

Es decir, estamos en presencia de un modo de construcción de conocimiento para la acción, para transformar la realidad, que supera las exclusiones y el exclusivismo de una estructura sistémica y del conocimiento fragmentado y jerárquico. Es cuestionada la concepción de la academia tecnocráctica.

Como alternativa democratizadora propicia el involucramiento de la totalidad de los docentes, convocados ahora como sujetos que intervienen en la modificación de un orden profundamente injusto. Se los interpela como sujetos capaces y responsables para la construcción de nuevo conocimiento y se advierte sobre la necesidad de incrementar la eficacia en los procesos de formación que deben trascender a través de mecanismos de comunicación y dejar saldos organizativos palpables en la acción educativa, que es creadora y transformadora en un sentido emancipatorio.

El INVEDECOR no se circunscribe a la esfera de la micropedagogía en las instituciones escolares sino que se proyecta como modelo pedagógico integral que supere la fragmentación y las escisiones que fueron brevemente enunciadas arriba. Este método propone pensar la tarea pedagógica –desde la política educativa al trabajo en el aula- a través de cuatro grandes dimensiones: la investigación, la educación, la comunicación y la organización .

En suma, en la historia lejana y reciente aparecen pistas muy claras que cuestionan los viejos

modelos pedagógicos sea la educación colonial a la que confrontó Simón Rodríguez o la educación capitalista contra la que el Movimiento Pedagógico de Aragua y Lara construyeron alternativas pedagógicas. Desde la crítica se articuló la creación de líneas directrices para una educación emancipadoras. Algunas de sus principales orientaciones y contenidos fueron brevemente señaladas hasta aquí.

Las tareas desde un Estado en Transición

En los años que siguieron al triunfo electoral de Hugo Chávez Frías se fueron generando múltiples iniciativas para democratizar la educación. Entre 1999 y 2001 se desarrolló la Constituyente Educativa. Tras el golpe de Estado de 2002 comenzó un proceso de despliegue de las Misiones Educativa: Robinson I (que alfabetizó a casi dos millones de personas), la Robinson II (para concluir el nivel primario), Misión Ribas (para el nivel secundario) y la Misión Sucre (para la Universidad).

En estos ámbitos se fue desarrollando un intenso y contradictorio proceso de experimentación y generación de prácticas pedagógicas: planificación con las organizaciones comunitarias, vinculación muy fuerte entre la institución escolar y su contexto, revalorización del papel de la práctica, introducción del aprender haciendo, formación para el trabajo liberador y prácticas democráticas en el aula y la escuela.

Esto implicó una reestructuración del modelo de trabajo docente (ahora colectivo, interdisciplinario), del modelo de relación pedagógica (incluidos los reemplazos de los dispositivos para visualizar los aprendizajes de los educandos), del modelo de gobierno escolar (introduciendo planificación colectiva del trabajo incluidos estudiantes, padres y líderes comunitarios) así como dispositivos de auto, co y heteroevaluación de los docentes y directivos en función del Proyecto Educativo Institucional Comunitario.

Estos procesos se expresaron en creaciones – siempre parciales, resistidas, reinventadas, insertas en dinámicas institucionales contradictorias como ocurre en los distintos procesos donde está sepultándose lo viejo y pariéndose lo nuevo.

De estos sucesivos pasos se viene construyendo un proyecto político educativo y un modelo pedagógico que tuvo como uno de sus corolarios la sanción de la Ley Orgánica de Educación. Como revela el testimonio que a continuación compartimos, la sanción de la LOE expresó parte de un esfuerzo creador en el que el colectivo docente fue arte y parte. En voz de uno de ellos: "*Ud. habló de la Ley Orgánica de Educación, vio lo bonita que es... pero la Ley Orgánica de Educación es de reciente data... Nosotros somos Liceos Bolivarianos desde antes que naciera la Ley Orgánica de Educación...o sea el Liceo Bolivariano... o sea, es un proceso completamente distinto a los anteriores... Antes aquí en la educación se cambiaba el reglamento, el patrón y después se los llevaba a los docentes para que nosotros lo aplicaran... Aquí en cambio nos permitieron a nosotros experimentar, transformar la realidad, ver como nosotros desde nuestros espacios podíamos mejorar el sistema educativo y después de eso es que la Ley Orgánica se adoptó... o sea que cuando leemos la Ley Orgánica nos vemos reflejados allí, porque prácticamente lo que está allí escrito es el día a día de lo que nosotros hacemos. Fue un proceso intenso pero ha dado resultado.*[22]"

Hagamos, ahora, un recorrido por la letra de la norma.

Contenidos de la nueva Ley Orgánica de Educación

La nueva Ley Orgánica de Educación plantea una transformación radical en el papel del Estado y en la propia concepción de educación. Desde su primer artículo señala que esta norma regulará *"principios y valores rectores, derechos, garantías y deberes en educación que asume el Estado como función indeclinable y de máximo interés"* En un mismo sentido, su artículo 4º define a la educación *"como derecho humano y deber social fundamental"*, y complementariamente sostiene que *"El Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable… (...) En las instituciones educativas oficiales, el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, la infraestructura, la dotación y equipamiento, los planes, programas, proyectos, actividades y los servicios que aseguren a todos y todas la igualdad de condiciones y oportunidades y la promoción de la participación protagónica y corresponsable de la familia, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias (...)."* (Artículo 5º).

El artículo 6º refiere a las funciones que ha de llevar adelante el Estado: el derecho a la educación va acompañado con los derechos de los docentes a condiciones laborales dignas *"que contribuyan a humanizar el trabajo para alcanzar su nivel de desarrollo pleno y un nivel de vida acorde con su elevada misión"* (6.1.j). Las tradicionales funciones de planificación, ejecución, coordinación de políticas y su contrapartida de regulación, supervisión y control se constituyen ahora en dispositivos para un modelo educativo emancipador. Sólo a modo de ejemplo, la tradicional supervisión ahora se concibe como acompañamiento pedagógico lo cual supone toda una redefinición del sentido, la forma y el contenido de lo que históricamente se nombró como "supervisión" y que tuvo, básicamente, unas funciones esencialmente de control pretoriano y respuesta punitiva frente a lo que se percibía como desobediencia a unas relaciones jerárquicas y asimétricas. Un docente investigador que crea, que participa en la construcción de la currícula.

Si se trata de construir un nuevo orden social, también aquí la educación juega su parte al comprometerse el Estado a financiar políticas que apuntalen procesos de inclusión social e integración cultural y educativa regional y universal.

En el acápite referido a los fines, se plantea el muy rodrigueano de formar para la democracia participativa y protagónica; la formación "para la emancipación" y se establece que la educación *"es pública y social, obligatoria, gratuita, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe"* (artículo 3º).

Reconoce una base doctrinaria al rescatar el pensamiento de Simón Rodríguez y Simón Bolívar, se pronuncia abierta "*a todas las corrientes del pensamiento*" (14º). El artículo 15º en el que establece el compromiso de "*Desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social a través de una estructura socioeconómica incluyente y un nuevo modelo social, humanista y endógeno".* En un sentido complementario, se expresa *"formar en, para y por el trabajo social liberador"* e impulsar la integración latinoamericana. También estas formulaciones guardan inequívoca ligazón con el legado de Simón Bolívar y Simón Rodríguez.

La organización del sistema educativo es definida como *"un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano"* (artículo 24º). La dimensión pedagógica tiene en esta norma una enorme relevancia, incorporando conceptos enteramente novedosos en la definición de las políticas educativas. La propuesta es lograr *"el desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos , y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales.* (6.3.d).

Aquí aparece el aporte sustantivo del Movimiento Pedagógico Revolucionario. Vimos ya como en diversos escritos es reivindicada la superación de la división social del trabajo, lo que se expresa a la vez en un currículo que es proceso y producto de un verdadero diálogo de saberes, promoviéndose "*el intercambio de teorías y prácticas sociales, artísticas, de conocimientos, experiencias, saberes populares y ancestrales, que fortalezcan la identidad de nuestros pueblos latinoamericanos, caribeños, indígenas y afrodescendientes*" (artículo 6.5.a).

Otro rasgo significativo en estas definiciones que reactualiza la propuesta pedagógica rodrigueana reasume la búsqueda del desarrollo omnilateral de los educandos.

Por otra parte, se valoriza especialmente la educación intercultural, fomentando "*programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, su cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitología entre otros así como su organización social, política, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación. El acervo autóctono es complementado sistemáticamente con los aportes culturales, científicos, tecnológicos y humanísticos de la Nación venezolana y el patrimonio cultural de la humanidad.*" (27º).

La concepción pedagógica revelada en estas líneas tiene un correlato directo con la metodología de evaluación –y por tanto de calidad subyacente: "*La evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes tomando en cuenta los factores socio-históricos, las diferencias*

individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y, en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso. El órgano con competencia en materia de educación básica, establecerá las normas y procedimientos que regirán el proceso de evaluación en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación básica." (Artículo 44º).

Para avanzar en estas cuestiones también son reformulados los principios del gobierno de la educación. La Ley establece en este sentido: *"La creación de una administración educativa eficiente, efectiva, eficaz, desburocratizada, transparente e innovadora, fundamentada en los principios de democracia participativa, solidaridad, ética, honestidad, legalidad, economía, participación, corresponsabilidad, celeridad, rendición de cuentas y responsabilidad social. (6.3.j)."*

Es cierto que el Estado –por vía de sus autoridades específicas – asume la dirección de la política educativa. Pero lo hace como garante de cierto equilibrio del proceso y también como articulador de los distintos niveles y ámbitos de participación: *"El Estado formula y administra la política de supervisión educativa como un proceso único, integral, holístico, social, humanístico, sistemático y metodológico, con la finalidad de orientar y acompañar el proceso educativo, en el marco de la integración escuela-familia-comunidad, de acuerdo con los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo."* (Artículo 43º).

Asumidos estos criterios de gobierno y gestión del sistema, se plantea la necesidad de apuntar a un sistema descentralizado. Lo hace diferenciadamente para la Universidad. Así, el Estado promoverá una política: *"de territorialización de la educación universitaria, que facilite la municipalización, con calidad y pertinencia social en atención a los valores culturales, capacidades y potencialidades locales, dentro de la estrategia de inclusión social educativa y del proyecto de desarrollo nacional endógeno, sustentable y sostenible."* (6.3.c)

Pero también establece mecanismos participativos para el conjunto de niveles del sistema. Estos fueron aportes concretos del Movimiento Pedagógico Revolucionario: *"El Estado, a través del órgano de competencia en el subsistema de educación básica, ejerce la orientación, la dirección estratégica y la supervisión del proceso educativo y estimula la participación comunitaria, incorporando tanto los colectivos internos de la escuela, como a diversos actores comunitarios participantes activos de la gestión escolar en las instituciones, centros y planteles educativos en lo atinente a la formación, ejecución y control de la gestión educativa bajo el principio de corresponsabilidad, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República y la presente ley."* (Artículo 19º).

En términos de la vida de las instituciones educativas varios artículos ordenan estos principios y criterios de participación democrática. En primer lugar, resaltando especialmente el lugar de la comunidad educativa. Dice textualmente: *"La comunidad educativa es un espacio democrático, de carácter social comunitario, organizado, participativo, cooperativo, protagónico y solidario. Sus integrantes actuarán en el proceso de educación ciudadana de acuerdo con lo establecido con la Constitución de la República, leyes y demás normas que rigen el sistema educativo. A tales efectos: 1. La comunidad educativa está conformada por padres (...), estudiantes, docentes, trabajadores administrativos (...) obreros (...) de las instituciones educativas, desde la educación inicial hasta la educación media general y media técnica y todas las modalidades del subsistema de educación básica. También podrán formar parte de la comunidad educativa las personas naturales y jurídicas, voceros (...) de las diferentes organizaciones vinculadas con las instituciones y centros educativos. 2. La organización y funcionamiento de la comunidad educativa se regirá por la normativa legal que a tal efecto se dicte (...)."* (20º).

Un lugar específico tienen los propios estudiantes, a quienes se les reconoce un funcionamiento colectivo con tiempos y espacios institucionales: *En las instituciones y centros educativos en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo se organizarán consejos estudiantiles, sin menoscabo de las otras formas organizativas, destinadas a promover la formación de ciudadanas y ciudadanos mediante la participación protagónica y corresponsable del estudiantado, tomando en cuenta las especificidades de cada nivel y modalidad."* (Artículo 21º).

Además de la "comunidad educativa" el texto refuerza otras dimensiones de la relación entre proyecto colectivo, participación y ciudadanía. Así regula la relación entre las organizaciones populares y la educación, que adquiere un carácter orgánico. Señala en sus primeros artículos la norma que el Estado promueve la participación social: "*A través de una práctica social efectiva de relaciones de cooperación, solidaridad y convivencia entre las familias, la escuela, la comunidad y la sociedad, que facilite las condiciones para la participación organizada en la formación, ejecución y control de la gestión educativa.*"(6.4.a).

Y no sólo las familias, es el territorio el que se convierte en un espacio de diálogo permanente con la comunidad educativa y sus prácticas. Así vemos los modos por los cuales el Estado promueve la efectiva participación de "*las diferentes organizaciones sociales y comunitarias en el funcionamiento y gestión del Sistema Educativo, facilitando distintos mecanismos de contraloría social (...)*" (6.4.b).

Como vimos arriba, entre 1999 y 2001 se desarrolló la Constituyente Educativa, que dejó como producto el Proyecto Educativo Nacional y una serie de lineamientos que se fueron ensayando con distinto énfasis y por caminos también diversos que comparten algunos aspectos y se despliegan con una libertad tal que emergen las más variadas experiencias con sus conquistas, sus dificultades, sus aprendizajes. En 2009 se sancionó con casi diez años de experiencias múltiples- incluido el sistema de instituciones bolivarianas- la Ley Orgánica de Educación.

De esa modalidad se comprende la intervención del docente citada arriba donde señalaba que los docentes de los liceos bolivarianos se sentían coautores del texto normativo y, en un sentido más amplio, del proyecto pedagógico en construcción.

Estos elementos son sumamente novedosos en materia de diseño, elaboración, implementación, evaluación y rectificación de políticas y legislación. Al menos, en comparación con las tradiciones "iluministas" – en su versión liberal-olígárquica o tecnocrática- aplicadas como políticas públicas de nuestros países, con muy malos resultados en términos de lograr traducirse en dignidad y plenitud para las mayorías populares.

Una política educativa para una sociedad fundada en la Justicia

En términos del modelo pedagógico pudimos observar profundas novedades que subvierten el viejo sistema educativo.

Hay en Venezuela una búsqueda por la estructuración de un orden social "justo". La **justicia** supone – según el valioso aporte de Nancy Fraser - tres dimensiones complementarias.

En primer lugar, impulsa procesos de **redistribución** material y simbólica de los bienes que son creados en la sociedad de manera colectiva y deben ser producidos, producidos y apropiados según criterios de igualdad y equidad.

En segundo lugar, se avanza en políticas de **reconocimiento** que sostienen el derecho a las múltiples culturas e identidades a ser parte de la vida social y, por tanto, educativa.

Finalmente, la dimensión **participativa** que supone que quienes son afectados por las decisiones tienen el derecho y el deber de ser parte de las decisiones que influirán en sus vidas. Claro que los modos de participación no son enteramente igualitarios pues existen necesariamente roles y funciones que implican responsabilidades y grados de decisión diferenciado. No es igual un educador que un educando desde la perspectiva de la relación pedagógica, aunque ambos sean igualmente reconocidos en su dignidad e igualdad en tanto personas y ciudadanos.

El programa educativo emancipador bolivariano aspira a transformar la sociedad y la educación en este sentido de justicia- a través de mecanismos y relaciones que aseguren una redistribución progresiva, un reconocimiento de lo diverso y una participación democrática y protagónica de los millones que constituyen la República y el Pueblo. Enumerando muy sucintamente, podemos recorrer algunos de los desafíos que asume la Política Educativa y con ella la Ley Orgánica de Educación.

Primero el ámbito estatal (advertimos la coexistencia inestable, contradictoria, complementaria y dinámica de "dos Estados") se compromete a asumir la responsabilidad por las condiciones materiales e institucionales para la transformación de la educación. En el plano de la **redistribución** el primer garante es el Estado o, más precisamente, el ámbito estatal y sus diversas expresiones institucionales.

En segundo lugar, la política educativa pone proa a una serie de objetivos que en algunos casos formuló el discurso de la educación burguesa pero nunca trascendieron el marco discursivo (por ejemplo, la mentada "formación para la ciudadanía"). En este proyecto colectivo, se advierte la centralidad de:

-Formar para la transformación socialista de la sociedad que propicie el desenvolvimiento del poder popular como vehículo de la transformación. El sistema educativo así debe formar un ciudadano activo, crítico y capaz de asumir un proyecto compartido

-Formar personas que desarrollen todos los aspectos de su personalidad. Este modelo de ser humano supone la superación de la escisión entre el pensar, el decir, el sentir y el hacer. Se trata de un desarrollo omnilateral.

-Formar para la "soberanía cognitiva" o capacidad de pensar con cabeza propia. La soberanía política no puede ser ejercida con libertad y responsabilidad sin soberanía cognitiva

-Reunificar la educación y la vida, la escuela y la comunidad, poner en diálogo los saberes y perspectivas culturales (en sentido amplio).

-Formar para el trabajo liberador

-Formar para una sociedad que supere las divisiones y antagonismos sociales, en dirección a la asociación de productores libres que gobiernan colectivamente su presente y su futuro. Formar Gobernantes.

Estos objetivos se inscriben en un proyecto que trasciende el campo pedagógico y se entiende como transformación civilizatoria donde se pone en cuestión el fundamento mismo de la vida social, concebido desde el capitalismo como la organización colectiva y la apropiación privada de la riqueza construida socialmente.

Es desafiado en sus bases un régimen que se expresa – como ya dijimos- a través de la explotación económica, la dominación política y una hegemonía cultural excluyente y exclusivista.

Los autores y textos visitados revelan con bastante claridad dos cosas: la denuncia del viejo orden social, político, económico y pedagógico así como el anuncio de los rasgos de la nueva sociedad y la educación emancipadora a construir.

El gran desafío abierto remite al ya denominado "período de transición" que vale tanto para el orden social como para el sistema educativo en particular. ¿Cómo está ocurriendo este tránsito?

A modo de conclusión: una Educación de y para la Transición

Privilegiamos – dada la extensión disponible para esta intervención- describir de manera estilizada los avances, debates y combates que se libran en Venezuela alrededor del proyecto político pedagógico.

Este país está atravesado por un proceso de transformaciones revolucionarias, que se expresa en debates y combates en que lo viejo se resiste a morir y lo nuevo avanza superando obstáculos pero sin poder sustraerse a contradicciones, tensiones, insuficiencias, límites incluso estructurales. Por ejemplo, se propicia un modelo de trabajo docente que reclama muchas horas en las instituciones, y los contratos revelan nombramientos por 12 horas, por 36 horas o por 54 horas lo que genera, en planteles de enseñantes, graves limitaciones para el trabajo colectivo. En la misma línea, muchas universidades formadoras de docentes- que revistan activamente contra el proceso emancipador en curso- se niegan inclusive a enseñar la nueva legislación. Hay por tanto un quiebre entre muchos ámbitos de formación docente y los ámbitos institucionales donde los nuevos docentes deben comenzar su largo recorrido laboral, pedagógico y político.

También las instituciones escolares son territorios de arduos debates y combates en los que, como se dijo ya, el final no está establecido.

Diversos programas externos –el Programa Todas las Manos a la Siembra[23]; el Proyecto Educativo Integral Comunitario o el Proyecto de Aprendizaje[24]- van socavando las resistencias de la vieja educación. En Aragua otros instrumentos como los Espacios Permanentes para el Desarrollo Curricular Endóngeno[25] o en Táchira la Constitución de los Niños[26] generan procesos institucionales y comunales de profundas transformaciones en el modo de ver y hacer la educación pública. Pero este proceso está bien lejos de ser lineal, de no presentar problemas o resistencias. Pero eso será materia de otro análisis, en tiempo futuro.

Optamos por cerrar estas palabras con el testimonio de un estudiante del nivel secundario, que planteó en una entrevista colectiva que realizamos como parte de un proyecto de investigación realizado entre 2010 y 2011. Este joven estaba de salida de la institución, cursando su último año. Cuando le preguntamos para que servía la escuela nos dijo esto: *"Referente a lo que habló usted de las experiencias, o de qué nos sirvió estudiar, bueno, digo yo que fue la base...fue la base fundamental para vivir lo que vayamos a vivir cuando salgamos a la calle... Nos enseñan (...) nos inculcan la idea, la chispa, de cómo es el mundo, como es el exterior, como se trabaja, como se estudia en la Universidad (...), cuáles son las problemáticas que hay . Normalmente ese apoyo es fundamental porque aquí nosotros somos como un pollito dentro del huevo que está esperando, que está madurando y está por romper la cáscara , nos prepara para un mundo que es mucho pero mucho más difícil que el que tenemos aquí. Ya no somos los muchachos que entramos al Liceo..."*[27]

Las promesas del proceso bolivariano nos interpelan a quienes vivimos de producir conocimientos. Lo hacen invitándonos a revisar nuestro modo de producir teoría y vincularla con nuestras prácticas. Cuan-

do los vientos de cambio nos desafían y nos convocan al aporte a esta batalla de ideas y de proyectos adquiere renovada vigencia la fórmula ética, teórica y política que sugirió Antonio Gramsci en un tiempo pretérito, tiempo de derrota: *"optimismo de la voluntad, pesimismo de la inteligencia".* Desde las audacias y las prudencias, por aquí pasan nuestros compromisos. Muchas gracias.

Notas

[1] Al menos en lo referido al nivel de la formulación de las políticas públicas. No tenemos lugar para explayarnos mucho más, pero es preciso indicar que una cosa son los discursos, e inclusive las regulaciones (incluyendo las leyes) y otra sus sucesivos procesos de concreción en acciones. Dichos procesos de "traducción" de los grandes lineamientos discursivos se ven mediados por resistencias, reinterpretaciones, tradiciones, incomprensiones, etc., etc. que revelan, por tanto, procesos complejos de la política pública.

[2] Weiler, Hans. "Enfoques comparados en descentralización educativa". En Pereyra, M.A. (comp), "*Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo paradigma de la educación comparada",* Barcelona, Ediciones Pomares Corredor, 1996.

[3] Bachelard, Gastón. "La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo." Siglo XXI Editores, 23 edición en español, México, año 2000.

[4] Rodríguez, S. "O inventamos o erramos", pgs. 68. En "1840. Luces y Virtudes Sociales".

[5] Rodríguez, S. "O inventamos o erramos", pgs. 91-92. En "1840. Luces y Virtudes Sociales".

[6] Rodríguez, S. "O inventamos o erramos", pgs. 135-136 En 1842"Sociedades Americanas"

[7] Rodríguez, S. "O inventamos o erramos", p. 60 En "1840. Luces y Virtudes Sociales".

[8] Rodríguez, S. "O inventamos o erramos", pgs. 75. En "1840. Luces y Virtudes Sociales".

[9] Rodríguez, S. "O inventamos o erramos", p. 46. En "1840. Luces y Virtudes Sociales".

[10] Rodríguez, S. "O inventamos o erramos". En "1850-51. " Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga" Pg. 216

[11] Rodríguez, S. "O inventamos o erramos", P. 155 En 1842"Sociedades Americanas

[12] Rodríguez, S. "O inventamos o erramos", pgs. 58. En "1840. Luces y Virtudes Sociales".

[13] Samuel Robinson era el seudónimo con que firmó Simón Rodríguez muchos de sus escritos.

[14] Rodríguez, S. "O inventamos o erramos", p 75-76. En "1840. Luces y Virtudes Sociales"

[15] Rodríguez, S. "O inventamos o erramos", p 75-76. En "1840. Luces y Virtudes Sociales".

[16] "Será el medio más eficaz que pueda ponerse para que las Escuelas vayan siempre en aumento." SR, Escritos, p. 17 (nota 8).

[17] Simón Rodríguez, Escritos. Sociedad Bolivariana de Venezuela, Caracas, 1954, p. 17

[18] Sojo Mirna, Escuela Social Rodrigueana, "Currículo para la Insurgencia". Cuadernos para reflexiones desde el encuentro. Aragua- Venezuela, 2007. Pgs. 8 a 10

[19] Lanz Rodríguez, ob. Cit. P. 9

[20] Lanz Rodríguez, Carlos, Lanz Rodríguez, Carlos. "Memoria Histórica e Innovación Pedagógica (A propósito de la sistematización del Proyecto Integral Comunitario-PEIC)." Ministerio del Poder Popular para la Educación, Caracas, octubre 2009. p. 9

[21] Lanz Rodríguez, ob. Cit. p. 11

[22] Docente de Liceo Bolivariano de Aragua

[23] Se trata de introducir la formación en el trabajo productivo desde una perspectiva agroecológica –tanto en escuelas rurales como urbanas- y articular estos aprendizajes con los espacios del aula donde se enseñan aspectos más conceptuales. Se intenta ligar así la educación con la producción de manera orgánica.

[24] Son nuevos modos de trabajo en el aula y la institución, planificando ahora en diálogo con la comunidad, a partir de trabajos del colectivo docente en todas las fases del plano.

[25]Se trata de introducir en el campo de la escuela saberes populares impulsando un verdadero "diálogo de saberes": saberes ancestrales, gastronomía popular, oficios o artes del territorio se constituyen en parte del desarrollo curricular y desafían a los docentes, que en esas horas de trabajo se convierten en cocineros, músicos, bailarines, deportistas para pasar luego a su rol docente en materias curriculares.

[26] Este programa- aplicado de modo limitado- generó un proceso muy intenso por el cual miles de niños participaron en la construcción de una Constitución Bolivariana relatada en palabras de los propios niños. El proceso incluyó una Constituyente y un Referendum para la aprobación de esa producción, con más de quince mil niños en ese Estado.

[27] Estudiante de Colegio Secundario de Aragua.

Algunas miradas sobre las políticas y prácticas de evaluación del trabajo docente

Mgs. Amalia Homar (AGMER.CTERA-UADER)

Resumen

Palabras clave: políticas educativas- prácticas – evaluación- trabajo docente-

Este ponencia intenta problematizar prácticas de evaluación que muchas veces aparecen naturalizadas, interrogar algunos sentidos y significados construidos acerca de nuestro trabajo docente a partir de las mismas. Para ello he definido abordar la relación trabajo docente- evaluación desde dos dimensiones:

→**Las Políticas de evaluación nacionales y el no lugar asignado a los trabajadores de la educación**

→**Las regulaciones del trabajo docente, tradiciones y normativas expresadas en una reivindicación histórica : los concursos**

El entramado que se ha ido tejiendo entre políticas educativas neoliberales de los 90, definiciones de evaluación en que se sostienen, dispositivos de control, normativas y reivindicaciones sostenidas por los trabajadores de la educación han ido configurando modos de entender el trabajo docente. Por eso la intención de compartir reflexiones y análisis acerca de las concepciones que hoy se ponen en juego respecto de nuestro trabajo.

Introducción

La evaluación es una apuesta ético- política que siempre nos enfrenta a opciones epistemológicas, teóricas y políticas ya que no se puede reducir a un problema técnico. Los significados que se juegan en las prácticas de evaluación se inscriben además en concepciones pedagógico- políticas y sociales más amplias. Desde las políticas educativas y las normativas en que las mismas se materializan aparecen intencionalidades que dan cuenta del para qué, qué, cómo y quiénes son los responsables de la evaluación al tratarse de una operación política en tanto que distribuye lugares de producción de saber y poder y construcción de sentidos.

Es un tema que nos ha interpelado en forma permanente al interior de los sindicatos que integramos CTERA, si bien los debates se profundizan en el marco de las políticas neoliberales de los 90 que instalan desde el discurso hegemónico la "evaluación de la calidad" y la hegemonía del estado "evaluador" neoliberal.

Las Políticas de evaluación nacionales y el no lugar asignado a los trabajadores de la educación

Desde las políticas educativas aparece una nueva racionalidad, que al decir de Ardoino (1989) es "producto de la articulación entre la Ideología neoliberal y otra de marcado corte antiestatal."[1]

La lógica del mercado ingresa a la escuela en un intento de configurar el trabajo docente, adquieren nuevas significados demandas históricas como la descentralización y la participación. Se interpela nuestro trabajo con exigencias provenientes del campo de la empresa: *eficacia*, *eficiencia*, *equidad*, *reforma educativa*, *profesionalización*, *competencias*, *desregulación*, *oferta*, *demanda*, *clientes*, *usuarios.* Surgen nuevos modos de nombrar nuestros instrumentos de trabajo que se traducen en siglas: CBC, CBU, PEI, PCI en una nueva estructura del sistema educativo: EGB 1, 2 y 3, Polimodal que profundiza la fragmentación y exclusión socio- educativa

La evaluación del trabajo docente se inscribe en el discurso de la profesionalización, la capacitación, el control del rendimiento de los alumnos a través de pruebas nacionales, la reformulación de los contenidos curriculares y la transformación de los modelos de gestión detrás del cual se sostienen cuestionamientos a la formación y a las prácticas docentes, en un contexto de reducción de la inversión en educación y el consecuente desfinanciamiento

Hemos denunciado desde nuestras organizaciones gremiales que estos modos de evaluación responden a definiciones de los organismos internacionales. César Tello[2] (2012) cuando analiza los sentidos discursivos de los organismos internacionales sobre la profesionalización docente y su relación con algunos países de la región, muestra que en documentos del BID (2000; 2003),se sostiene que *"la evaluación externa del rendimiento académico y la devolución de los resultados a los profesores producen un efecto importante sobre los resultados educativos, como un modo de permanente control"* Sin embargo, dirá Tello, "*el documento del BM (2007) explica que se hace muy difícil en Latinoamérica establecer un sistema de control (acountability) de la calidad de los docentes, dado que existe una dificultad técnica que consiste en que no se puede "identificar quién es responsable por quién, dado que muchos profesores cambian de escuelas en el corto plazo" (p. 109)".*

Ya en 1993, desde CTERA planteábamos la identificación de evaluación con control del trabajo docente al crearse[3] del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) que puso en marcha los 'Operativos Nacionales de Evaluación', cuyo fundamento se sostiene en la necesidad de recoger información sobre los *"logros y el rendimiento académico obtenido por los alumnos en áreas específicas de conocimiento, enmarcada dentro de una lógica que resalta la importancia de realizar evaluaciones masivas a fin de sensibilizar tanto a las escuelas como a la sociedad*". Hemos mostrado que estas pruebas reducen la evaluación a 'medición de resultados", poniendo como únicos responsables a los trabajadores y las escuelas. De esta manera no solo se empobrece la perspectiva educativa de la evaluación, sino que la información que se recoge no es útil al momento de tomar decisiones para diseñar políticas.

Las políticas de evaluación de los 90 a partir de los numerosos dispositivos que se pusieron en marcha penetraron en nuestras instituciones, dejaron huellas y continúan operando de manera heterogénea en sujetos e instituciones educativas.

Si bien no es mi propósito analizar la complejidad de las actuales las políticas educativas , considero posible poner en foco algunas continuidades y cambios en relación a los 90. La derogación de la Ley Federal y su reemplazo por la Ley de Educación 26026 sancionada en el 2006 plantea definiciones que marcan rupturas importantes respecto al reconocimiento de derechos de los sujetos y las concepciones de educación como derecho social, el compromiso del estado como garante de ese derecho y la participación de los trabajadores a través de sus órganos de representación – CTERA- en el Consejo Nacional de Calidad de la Educación la evaluación abre otras posibilidades para disputar la concepción política de evaluación y el lugar de los trabajadores de la educación en las acciones que se planifiquen.

Hoy podemos identificar una política pública donde el estado asume un rol más protagónico en la intencionalidad de garantizar el derecho a la educación, en la intencionalidad de unificar el sistema educativo y la presencia de políticas de inclusión**.** Esta centralidad del estado se traduce en distintas inversiones y programas especiales orientados a mejorar las condiciones materiales y simbólicas de sujetos e instituciones. Las políticas hacia la educación secundaria, la recuperación de quiénes la abandonaron, la focalización en las trayectorias educativas de los estudiantes, la creación del Programa Conectar Igualdad, los cambios curriculares, programas de inclusión, las paritarias docentes, entre otras medidas, marcan fuertes diferencias con las políticas de los noventa, aun cuando no siempre se desprenden de la lógica de las políticas focalizadas.

Cuando analizamos las políticas de evaluación observamos con mayor claridad las continuidades con las políticas instaladas en los 90, las que adquieren más fuerza en el contexto internacional. La evaluación de calidad aparece como una política de estado.

Tanto el 'por qué', 'el que' "el cómo" y el "para qué" se evalúa (uso de sus resultados) determinan el tipo de evaluación empleada.[4] Los informes, documentos, investigaciones y bases de datos del Ministerio de Educación siguen poniendo el énfasis en los datos relevados en los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE). Aparece sí una mirada más amplia cuando se afirma que "*la calidad educativa deberá contemplar tanto los factores propios del sistema y las instituciones escolares como su vinculación con aquellos factores provenientes del contexto y la situación socioeconómica y cultural de los estudiantes*[5]*.* No obstante ello, son planificadas, coordinadas e implementadas por el Área de Evaluación de la Calidad Educativa de la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) con la colaboración de cada una de las jurisdicciones donde los trabajadores de la educación no tienen participación.

El sostenimiento de los Operativos Nacionales de Evaluación en el 2013 nos enfrenta a decisiones de un Ministerio de Educación que sigue poniendo énfasis en la evaluación como "rendición de cuentas" y un ejercicio de control más directo sobre el currículum y el trabajo docente. Entre el 20 de agosto y 6 de septiembre, en 10.135 escuelas secundarias se aplicaron las pruebas en el último año de la Educación Secundaria[6] y pruebas censales[7] en 2° y 3° Año, alcanzando a una población de 461.482 estudiantes secundarios. Mientras que entre el 4 y 15 de noviembre las pruebas censales[8] se aplicaran en 3er y 6to grado de 3000 escuelas Primarias y una población de 270.000 estudiantes primarios.

Algunos matices que se visualizan en materia de evaluación es la incorporación de una encuesta a docentes y directivos sobre factores de contexto asociados a los aprendizajes y la realización de una evaluación institucional participativa en escuelas primarias, como experiencia piloto en este semestre del año. Se ha definido además evaluar la educación inicial, a fin de *analizar los efectos de las prácticas educativas reales que se ponen en juego cotidianamente en el jardín, en el inicio de las trayectorias escolares.*

En mayo del año 2013 el Ministro de Educación Sileoni manifestaba *"Para nosotros la evaluación tiene que ser colaborativa, construirse desde la escuela y desde los propios actores; tiene que ser conducida por el Ministerio de Educación nacional y los ministerios provinciales, no por agencias externas al sistema educativo, porque entendemos que debe haber una relación estrecha entre los procesos y los resultados"*[9]*.* Paradójicamente, la intencionalidad de control del trabajo docente aparece claramente explicitada ya que los instrumentos no se construyen desde las escuelas y desde los propios actores y además se sostiene la continuidad de la figura del **"aplicador"** de los instrumentos de evaluación[10].

Es interesante reconocer algunos signos de ruptura neoliberal en la medida que la evaluación no aparece vinculada al sistema de incentivos económicos o cuando el Ministro Sileoni afirma "evaluamos

para mejorar constantemente el sistema educativo, no para elaborar ranking"[11].

En materia de pruebas internacionales, en la primera quincena de octubre se realizará el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de Aprendizaje (TERCE) organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), OREALC- en 51 escuelas primarias del país.

Otra nota destacada la constituye la continuidad en el año 2015, de la participación de nuestro país en los Estudios Internacionales de evaluación de la calidad educativa: Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (**PISA**, desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico[12] –OCDE-) que se iniciara en el 2000

En el año 2010, el Ministerio a través de la Resolución N° 99 define el "Plan de Acción de Evaluación de la Calidad Educativa 2010 - 2020" y en ese marco, *la continuidad de estudios internacionales de evaluación de la calidad.* Esta definición queda ratificada durante el primer seminario regional de evaluación educativa para el Mercosur, (Marzo 2013) cuando el Ministro de Educación de nuestro país Sileoni anuncia que en 2015 se volverán a aplicar las pruebas PISA. En declaraciones a los medios expresa "*Mientras que reafirmamos la continuidad de nuestra participación en las evaluaciones regionales e internacionales, podemos avanzar junto a los países hermanos en una estrategia regional para evaluar algunas cuestiones que otras pruebas estandarizadas no contemplan*"[13].

Todas estas definiciones van configurando concepciones acerca de nuestro trabajo el que tiene que ser evaluado por agentes externos que elaboran los instrumentos, analizan los resultados y nos devuelven recomendaciones respecto de cómo encarar nuestras prácticas.

Las regulaciones del trabajo docente, tradiciones y normativas expresadas en una reivindicación histórica: los concursos

La legalización del vínculo "evaluación- carrera docente" nos remite al Estatuto del Docente[14] al haberse incorporado 'los concursos' como mecanismo para acceder y permanecer y ascender a los distintos puestos de trabajo dentro del sistema educativo. Si bien podemos reconocer particularidades en las distintas provincias, lo que aparece como común es que los resultados de la evaluación tienen incidencia en la carrera docente y las posibilidades de ingreso, traslado, pases y ascensos dentro del sistema educativo, como así también con la posibilidad de alcanzar la estabilidad laboral. Definir un organismo responsable y encuadrar el trabajo docente en lo que fija el Estatuto se vincula seguramente a la demanda histórica de los docentes de garantizar la 'transparencia del concurso' y evitar 'favoritismos' ligados a quienes ejercen el poder político.

Esa vinculación "evaluación- carrera docente" es clara en las definiciones tanto en Ley de Educación Nacional 26026[15] (2006) como en la Ley de Educación de la provincia de Entre Ríos N° 9890 al ratificar un principio ya histórico, *el acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición*, cuestión que por otro lado reconocemos como resultado de nuestras reivindicaciones históricas.

En la Ley de Educación de la provincia de Entre Ríos N° 9890[16], se identifica como derecho de los docentes *"ser evaluados en su desempeño profesional por sus autoridades educativas, conforme a criterios objetivos y debidamente fundamentados"*[17]. Mientras que en el marco de los "deberes de los docentes" se enuncia: *"Participar activa y solidariamente en la formulación, realización y evaluación del proyecto institucional"*[18].

¿Qué significa definir en la normativa que los criterios tienen que ser objetivos y debidamente fundamentados? House y Howe (2001) señalan que la evaluación incluye juicios de valor (aunque sea de forma implícita) tanto en sus marcos metodológicos de referencia como en los conceptos utilizados. Lo importante – señalan estos autores- es que los mismos sean explicitados y examinados. Los evaluadores pueden llegar con toda legitimidad a afirmaciones de valor como parte de sus cometidos profesionales si siguen los principios, reglas y procedimientos de su profesión.[19]"

Hablar de evaluación supone reconocer la existencia de un referente en relación con el cual se va a realizar la misma, supone efectuar *"una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa, en función de la cual el evaluador se pronuncia sobre la realidad"*[20].

Uno de los dilemas a que nos enfrentamos los trabajadores de la educación, es esa tensión que existe entre la defensa de los concursos como modo de acceso a los puestos de trabajo y el carácter unilateral de la construcción del referente, expresado en las normativas concursales, lo que le quita a la evaluación el carácter democrático. Desde ese lugar además se va configurando lo que se espera de nuestro trabajado docente.

En las mencionadas normativas se identifica evaluación con "Accountability"[21], es decir control, verificación, rendición de cuentas. Su propósito es determinar en qué medida las prácticas docentes se "acercan o alejan" del "deber ser" expresado en la norma. Jacques Ardoino (1989) analiza las consecuencias que genera identificar evaluación con control, ya que 'Modeliza' subordinando a la existencia de una norma constitutiva su polo de referencia y su instrumento de medida.[22]". Tiene implícita una concepción del tiempo irreversible. "El control supone fundamentalmente poder ser siempre el mismo, ejercer de la misma manera (procedimientos) en todos los tiempos y en todos los lugares, cualquiera sean los agentes controladores, perfectamente sustituibles los unos por los otros"[23].

Los criterios desde los cuáles se valora nuestro trabajo y puntajes que se adjudican nos ubican en un

ranking o listado que nos habilita a posicionarnos en determinado lugar de un "orden de mérito". Pero ¿qué supuestos están detrás de "ese orden de mérito"?

Si bien es posible reconocer diferencias en las normativas de evaluación alrededor de las cuáles se definen los puntajes que se asignan a los trabajadores de la educación en las instancias de concursos que se organizan en las distintas provincias, hay rasgos que pueden reconocerse como comunes, tales como la titulación, la antigüedad, la formación docente continua y desempeño en zona rural y en cargos de jerarquía.

Los antecedentes de actuación profesional – identificado en muchos casos como *evaluación de la actuación profesional o concepto profesional-* mantienen su vigencia en la mayoría de las provincias argentinas. No obstante ello no forma parte de los criterios de evaluación que se sostienen en las provincias de Santa Fe, Santa Cruz, Mendoza y La Pampa entre otras.

En otras provincias[24] como San Luis, Río Negro, Neuquén, Ciudad de Buenos Aires, al igual que en Entre Ríos, *evaluación de la actuación profesional* refiere a dos aspectos: la calificación numérica obtenida por el docente como concepto profesional y el tiempo de desempeño en cada año.

Desde esta perspectiva la evaluación aparece como un tema de supervisión y control de las prácticas docente

Se estaría aquí ante la presencia de uno de los usos sociales[25] que tiene la evaluación como es la acreditación para permanecer en el sistema. Se refuerza así el carácter técnico de la evaluación en la medida que se utiliza *"para dar cuenta y rendir cuenta"* (de manera cuantitativa) de los resultados.

Esos resultados se expresan en la arbitrariedad de un número construido desde una perspectiva burocrático-administrativa. La cuantificación obliga a encerrar en los números realidades cargadas de matices y de complejidad. La pretendida cientificidad de los números no hace más que enmascarar una realidad compleja. El otro componente de la evaluación señalado por Jean María Barbier es el juicio de valor.[26] A ese juicio de valor, cuando nos referimos al concepto profesional, directores y/o supervisores lo tienen que traducir en una nota[27]. La vinculación entre juicio de valor y calificación numérica aparece como una situación naturalizada en el sistema educativo entrerriano, justificada desde algunos por su vinculación al puntaje necesario para acceder a la estabilidad laboral y alcanzar una mejor ubicación en la carrera docente.

Otro aspecto que merece nuestra reflexión es la naturalización de la antigüedad como parte de la carrera docente para la adjudicación de puntajes. Resulta difícil interrogarse sobre el sentido y el por qué de su valoración. El ejercicio de la práctica docente es sin lugar a dudas un indicador de aprendizaje. La pregunta es: ¿qué tipo de aprendizajes? ¿Los que se circunscriben al aula y a lo que allí acontece?; ¿a la relación que el docente establece con las familias?; ¿con otros docentes? ¿Qué espacio tiene la reflexión sobre esos aprendizajes, experiencias y vivencias?

El desempeño en medios rurales adquiere una valoración diferencial, ya que se establece una escala directamente relacionada con la ubicación que tiene la escuela.

¿Esta bonificación fue pensada como un estímulo para conseguir que los maestros atiendan las escuelas rurales? ¿Se parte del supuesto que atender el plurigrado o pluriaño implica un esfuerzo y preparación mayor que cuando se trabaja con un único grado o año? ¿No se transforma este reconocimiento diferencial, por realizar actividades en zonas poco favorables, en la posibilidad de que los trabajadores acumulen 'más méritos', deje la escuela rural con más rapidez para trasladarse a la escuela urbana al acumular mayor puntaje en menor tiempo?

El énfasis 'burocrático' (Mc Donald- 1993)[28] queda legitimado cuando *la actuación en medios rurales*, como la antigüedad, habilita la obtención de puntajes sin mediar ningún tipo de evaluación. Desde estos criterios de evaluación podría pensarse que 'la experiencia' identificada con antigüedad es valorada como la que proporciona las mejores condiciones para el trabajo y se transforma en garantía de permanencia dentro del sistema educativo. Estos modos de valorar el trabajo docente invisibilizan la problematización de las prácticas, las preguntas que las atraviesan, los sentidos que se construyen.

Las tensiones entre las políticas educativas vinculadas a la tradición normativa que reducen el trabajo docente a una dimensión técnica, poder pensarla por fuera de la carrera docente obturan la posibilidad de construir la evaluación de nuestro trabajo desde una perspectiva educativa.

Me parece sumamente interesante recuperar definiciones que como trabajadores hemos podido construir colectivamente en CTERA, para poder seguir reflexionando sobre perspectivas que marcan un horizonte… el proceso de evaluación tiene que ser definido como "*un proceso propio e intrínseco al trabajo mismo de las escuelas, supone posicionarse en el protagonismo colectivo de docentes, estudiantes, directivos y comunidad educativa toda. Es necesario, entonces plantearlo a partir de una transición para avanzar hacia un espacio más integrado, un momento de generar una conciencia reflexiva sobre la propia práctica, es decir avanzar en la dirección de la autoevaluación institucional*".

Notas

[1] Ardoino Jacques:y Guy Berger (1989) . 'De una evaluación en migajas a una evaluación en actos. El caso de las universidades'.. En : "Introducción general". Editorial Andha. Matriz, París,.

[2] Tello, César (2012) La profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012 Universidad Nacional de Tres de Febrero. Revista Da Faculta de Educacao Da UFG.En ://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/25130/15120

[3] Año 1993

[4] Homar Amalia (2010). La Evaluación Docente. Entre temores y rupturas. Serie Formación y trabajo docente 3. Ediciones CTERA. Buenos Aires

[5] Datos recuperados de la página del Ministerio de Educación. http://diniece.me.gov.ar/ Septiembre 2013

[6] El universo está compuesto por 8.135 escuelas, 18.545 secciones y 391.482 alumnos. En http://diniece.me.gov.ar/ Septiembre 2013

[7] La muestra incluye una población estimada de 2.000 establecimientos y 70.000 estudiantes. En http://diniece.me.gov.ar/ Septiembre 2013

[8] La muestra incluye una población estimada de 3.000 establecimientos y 160.000 alumnos En: http://diniece.me.gov.ar/ Septiembre 2013

[9] Sileoni: "La evaluación debe hacerse desde la escuela, no por agencias externas al sistema educativo" En: http://portal.educacion.gov.ar/prensa/gacetillas-y-comunicados/presentan-el-plan-nacional-de-evaluacion-del-sistema-educativo

[10] Boletín: Operativo Nacional de Evaluación -ONE- 2013. http://diniece.me.gov.ar/ Septiembre 2013

[11] Sileoni presentó el Operativo Nacional de Evaluación 2013 En: http://portal.educacion.gov.ar/prensa/gacetillas-y-comunicados/sileoni-presento-el-operativo-nacional-de-evaluacion-2013/

[12] Organismo integrado por de los países centrales que tiene entre sus principales objetivos impulsar el libre comercio mundial.

[13] Polack María Elena. "En 2015, se hará en el país una nueva prueba PISA". Diario La Nación. Educación. 19 de marzo de 2013

[14] Sancionado por Ley 14473 el 12 de Septiembre de 1958. En el caso de Entre Ríos, Estatuto del Docente Provincial (Decreto- Ley 155/62).

[15] Sancionada en el año 2006

[16] Sancionada en el año 2008

[17] Artículo 130° inciso f) Ley de Educación -Provincia de Entre Ríos- N° 9890

[18] Artículo 131° Inciso f) Ley de Educación - Provincia de Entre Ríos - N° 9890

[19] House Ernest, Howe Kenneth.. "*Valores en evaluación e investigación social*". Ediciones Morata, Madrid, 2001.

[20] Bertoni Alicia: Poggi, Teobaldo: Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Colección Triángulos pedagógicos Editorial Kapelusz , Buenos Aires, 1986

[21] MC.Cormick R y M James: La evaluación del currículum en los Centros Escolares. Madrid, Morata, 1996

[22] Ardoino, Jacques y Berger, Guy. "De una evaluación en migajas a una evaluación en actos. El caso de las universidades". . En : "Introducción general" Editorial Andha Matriz, París, 1989

[23] Ardoino, Jacques. op. cit.

[24] Si bien se analiza específicamente el caso de Entre Ríos, los instrumentos que se utilizan en San Luis, Río Negro, Neuquén, Ciudad de Buenos Aires tienen características similares.

Barbier, Jean Marie sostiene que "la historia de la evaluación de las personas agrupa todas las formas de exámenes con nota, certificaciones, calificaciones, selección, evaluación de aptitudes, tests, etc. [25] Las prácticas de evaluación se desarrollaron a partir del momento en que se desarrolló el trabajo asalariado." Desde esta perspectiva podría encontrarse una explicación a esta necesidad de evaluación de los docentes. Sostiene que "hay relación entre la aparición de los salarios, las calificaciones, el sistema de enseñanza con los diplomas, las jerarquías." En 'Práctica de formación, evaluación y análisis'. Edición Novedades Educativas.

[25] "Constituye la señal de la evaluación... ( )... consiste en qué se dice sobre la persona o sobre la acción. Si no hay juicio de valor no hay evaluación". En Barbier, Jean Marie.(1999) *"Práctica de formación, evaluación y análisis"*. Ediciones Novedades Educativas-UBA, Bs. As. Capítulo 2: La evaluación.

[26] "Para que haya un acto funcional de evaluación, para conferirle un valor que la evaluación tiene implí-

cita tiene que haber una puesta en relación entre la imagen de lo real (REFERIDO) y la imagen de lo deseable (REFERENTE)". En Barbier, Jean Marie. op. cit.

[27] Mac Donald, B. "La evaluación y control de la educación". En Sacristán, Gimeno y Pérez Gómez, Ángel.

[28] (1983) "La enseñanza: su teoría y su práctica". Editorial Akal, Madrid.

Bibliografía

ARDOINO Jacques:y GUY BERGER(1989) *'De una evaluación en migajas a una evaluación en actos. El caso de las universidades'*. En: "Introducción general". Editorial Andha. Matriz, París.

BARBIER, Jean Marie (1993). *"La evaluación en los procesos de formación."* Editorial Paidós, Bs. As.

BARBIER, Jean Marie(1999) *"Práctica de formación, evaluación y análisis".* Ediciones Novedades Educativas-UBA, Bs. As.

BERTONI Alicia: POGGI, TEOBALDO (1986): Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Colección Triángulos pedagógicos Editorial Kapelusz , Buenos Aires.

HOMAR Amalia (2010). La Evaluación Docente. Entre temores y rupturas. Serie Formación y trabajo docente 3. Ediciones CTERA. Buenos Aires.

HOMAR, Amalia: Evaluación, una disputa de sentidos para los trabajadores de la educación. Ponencia Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires. Septiembre 2010

HOMAR, Amalia. *Sostener las pruebas estandarizadas y democratizar la evaluación… ¿Un horizonte posible?* Ponencia Primer Congreso del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Córdoba. Mayo 2013

HOUSE, Ernesto y HOWE, Kenneth: (2001). *"Valores en evaluación e investigación social*". Ediciones Morata, Madrid. España.

MC.CORMICK R y M JAMES (1996): La evaluación del currículum en los Centros Escolares. Madrid, Morata.

MAC DONALD, B. (1983) *"La evaluación y control de la educación*". En SACRISTÁN, Gimeno y PEREZ GOMEZ, Ángel. "La enseñanza: su teoría y su práctica". Editorial Akal, Madrid.

TELLO, César (2012). La profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012 Universidad Nacional de Tres de Febrero. Revista Da Faculta de Educacao Da UFG.

En ://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/25130/15120

Normativas

Ley 14473 el 12 de Septiembre de 1958. Estatuto del Docente Nacional

Decreto- Ley 155/62. Entre Ríos, Estatuto del Docente Provincial.

Ley de Educación Nacional 26026. Sancionada en el año 2006

Ley de Educación -Provincia de Entre Ríos- N° 9890. Sancionada en el año 2008

Documentos de trabajo

-Documento: IV Congreso educativo nacional de CTERA "Políticas públicas que garanticen el derecho social a la educación" 2008. Buenos Aires.

-Boletín: Operativo Nacional de Evaluación -ONE- 2013. http://diniece.me.gov.ar/ Septiembre 2013

-Datos recuperados de la página web Ministerio de Educación. http://diniece.me.gov.ar/ Septiembre 2013

Declaraciones del Ministro de Educación:

Sileoni: "La evaluación debe hacerse desde la escuela, no por agencias externas al sistema educativo" En: http://portal.educacion.gov.ar/prensa/gacetillas-y-comunicados/presentan-el-plan-nacional-de-evaluacion-del-sistema-educativo

Sileoni presentó el Operativo Nacional de Evaluación 2013 En: http://portal.educacion.gov.ar/prensa/gacetillas-y-comunicados/sileoni-presento-el-operativo-nacional-de-evaluacion-2013/

Panel Investigación y Trabajo docente: miradas, perspectivas y alternativas sobre qué, cómo y para qué se investiga el trabajo docente

Mariana Ojeda - UNNE

Titulo: Una lectura de qué, quienes, cómo y para qué se investiga el trabajo docente en las ponencias presentadas al Primer Seminario Nacional de la RedEstrado de 2011 en la Universidad Nacional del Nordeste

Buenas tardes a todas y todos, agradezco la invitación de Miguel Duhalde y Rosario Badano para constituir esta mesa y con ello, el reconocimiento a todo el equipo de UNER y UADER que organizó el seminario.

1. ¿Con qué contribuir con la temática del panel? Me llevó a imaginar algunas posibilidades. Una de ellas, consistía en hacerlo desde mi experiencia con el equipo de investigación de la UNNE en el que estudiamos el trabajo docente de profesores y profesoras de escuelas secundarias en el Chaco desde 2003. Opción que me hubiese llevado a traerles un ejemplo de la construcción de un objeto de estudio en la práctica de investigación. En este sentido, la contribución estaría dada por la práctica misma de la construcción de un objeto en las ideas y vueltas de la teoría a las diversas realidades. Una segunda alternativa me situaba en mi oficio de profesora en investigación educativa de cursos de grado y posgrado. En ese caso, la exposición se hubiese centrado en la metodología en tanto estado del arte de la investigación en educación. En esta línea, la contribución era abstracta y mínimamente podría haber aportado al pensamiento sobre la práctica. Halfpenny dice, hay dos modos habituales de transmitir la investigación: la estrategia del "libro de cocina" o la "práctica" simulada sobre los proyectos de otros. Entre la receta y el ejemplo o modelo están basados aquellos cursos prescriptivos que indican a los otros como hay que hacerlo, pero no invitan a asumir el propio desafío de pensar y hacer en investigación.

Por lo tanto, lo que voy a presentar es otra propuesta que surgió de la conversación con una colega, Delfina Veiravé a quien agradezco su idea y la asumí como un desafío para pensar, reflexionar y proponer alternativas y perspectivas como lo plantea el título del panel.

La idea es hacer una lectura de qué, quienes, cómo y para qué se investiga el trabajo docente en las ponencias presentadas al Primer Seminario Nacional de la RedEstrado de 2011 que tuvo lugar en nuestra Universidad Nacional del Nordeste. La intención es entonces, construir un objeto de estudio que compartimos todos, que nos permite ubicarnos en el escenario nacional de la temática. Vernos donde estamos, como investigadores, docentes y trabajadores de la educación nos permitirá hacernos de un rumbo mas claro y posicionarnos en él.

¿Cómo estamos conformado el objeto de estudio del trabajo docente? ¿qué miradas sobre él están contribuyendo con su conocimiento? ¿qué saberes producimos? Y ¿cómo lo estamos haciendo? ¿qué intenciones tienen esos saberes en el marco de la investigación en educación?

2. En primer lugar, voy a hacer una consideraciones sobre el qué, cómo y para qué investigar desde mi perspectiva, apoyada en diversos autores. Luego, desarrollaré la información que surge de las lecturas de los resúmenes y ponencias del primer seminario. Por último, trataré de hacer un cierre que responda a los interrogantes que mencioné.

3. Cuando nos referimos a QUE se investiga, aludimos a las diferentes temáticas, problemáticas, a los recortes y focos de la realidad que se miran del trabajo docente. Componer este objeto de estudio, diría Deolidia Martinez en 2001, no es tarea fácil porque es un objeto no construido, está fragmentado. Identificó que desde los 70 se abren problemas que aún hoy están vigentes y se fueron haciendo visibles al interés de los investigadores y en la vida cotidiana de los docentes en la escuela.

Plantea Martinez que ese objeto tiene como eje al trabajador de la educación, al sujeto que lo realiza, sujeto histórico, colectivo e individual y de tal manera aparece en nuestras investigaciones. Sin embargo, la fragmentación pareciera estar dada por los campos, enfoques y miradas que se hacen del sujeto, de la escuela y del sistema en el que trabaja. Veamos los casos en que se da. Teniendo en cuenta los ejes en que se aborda el trabajo docente que señala la autora, identificamos que por una parte, hay estudios sobre el sufrimiento de los trabajadores, la relación entre salud y trabajo, los padecimientos expresados en enfermedades, la expresión del trabajo en el cuerpo y la psiquis. Fue y es en Latinoamérica un tema de interés que actualmente se estudia desde la psicología del trabajo, la clínica y el psicoanálisis. En los últimos años comienza a abrirse un contenido político de este tema que abarca variadas disciplinas que deben estimular políticas públicas.

En el caso de la temática del proceso de trabajo docente las miradas fueron orientadas hacia el condicionamiento que produjeron las reformas devenidas de los organismos internacionales. Han socavado los procesos de trabajo y son una de las preocupaciones más presentes en las problemáticas mas sobresalientes del seminario 2011. La sociología del trabajo y de la educación mediante el análisis crítico han contribuido a develar estos procesos de control externo con reflexiones que aportaron a la lucha de los trabajadores.

Respecto de este tema, pareciera ser imprescindible mirar la realidad de cada escuela ya que la perspectiva del sistema educativo puede alejarnos de ella. En el estudio que hacemos junto al trabajo del equipo que integro, Veirave, Delgado y Nuñez encontramos que *Estos planos: sistema educativo y escuelas, se han construido en una lógica diferente y en sí mismos, prefiguran un modo de entender a los otros sin considerar la realidad cotidiana en que se van constituyendo como tales.*

La cuestión de la subjetividad del docente es un abordaje con el que viene contribuyendo la investigación social y educativa. Aparecen allí las posibilidades de implicarse e introducirse en la realidad y en las vidas a través de otros métodos. Un campo interdisciplinario que convoca a trabajar en redes con otras disciplinas.

En esta línea, se identifica como otro foco de estudio del trabajo docente a la escuela. Los estudios desarrollados por la antropología, la etnografía, la pedagogía y la didáctica, la identidad docente han avanzado en estudiar la vida cotidiana en las escuelas. Sin embargo, los avances se centran en las aulas más que en las escuelas, en el trabajo individual más que el sentido colectivo del trabajo en la escuela. La presencia de este plano de análisis es necesaria para comprender los colectivos que allí laboran, de lo contrario se sigue atribuyendo la responsabilidad a los individuos y no a los procesos.

Veremos luego, cuáles de estas preocupaciones se presentaron en el seminario y qué avances se produjeron.

Otro aspecto que tomé para analizar las ponencias fue el CÓMO, es decir, a grandes rasgos y con el material disponible, los abordajes metodológicos y procedimientos utilizados. Respecto de ellos, en ciencias sociales y en educación existen actualmente enfoques particulares que tienen que ver con la naturaleza del fenómeno a estudiar, la visión que de él tienen los y las investigadores e investigadoras, el papel de la teoría y de la empiria y el rol del investigador y los sujetos que participan del objeto de estudio. Ineludible resulta, concebir al trabajo docente como una práctica enraizada en lo social, de lo cual sigue la imposibilidad de mantener la neutralidad frente a él. Dice Remedi que el trabajo docente es un campo que está asentado en la educación, en sus instituciones específicas y "difusas" (formales y no formales). Es por ello, deudor de las características de la naturaleza del objeto educativo: merece una mirada interdisciplinaria y la comprensión de la complejidad de los aspectos que lo están conformando (con-formando: formándolo en distintos planos y con distintas miradas arraigadas en otros campos disciplinares).

Estamos trabajando en un campo donde compartimos la mirada con otros y dónde nosotros, investigadores en educación (a diferencia de los investigadores sobre la educación) comenzamos a develar nuestro propio rol. Las actuaciones dentro del terreno de la investigación no son "inocuas", todos quienes formamos parte de él, estamos implicados.

Carolina Hetch habla de la preocupación por el otro, investigar ya no sobre el otro sino con el otro.

Y Gutierrez Serrano, colega mexicana en un artículo de 2011 plantea que "la relación entre el investigador y el sujeto de estudio muestra rasgos específicos. Rasgos de carácter ético y rasgos de carácter epistemológico tan notables, que bien pudieran suponer la emergencia de una orientación compartida, la construcción de una nueva perspectiva, o quizás la conformación de un paradigma distinto en la investigación en el campo educativo." (Gutierrez Serrano, 2010: 16 y 17)

Frente a ello, ¿cuál es la forma más adecuada de vincularse con el objeto, a través de cuáles procedimientos, qué tipo de información se obtiene y qué datos se construyen?

En este sentido, está íntimamente relacionado con el PARA QUÉ se investiga, las intencionalidades de producir un conocimiento. Que, desde esta mirada ya no es sólo abstracción sino que llama, convoca a la transformación. En este sentido enfoques, paradigmas y lógicas de investigación, se imbrican.

Dice Remedi (Conf 2011), que la investigación educativa debe reconocer las intencionalidades porque o sino, estamos en un lugar ingenuo que pretende "la castidad conceptual metodológica", esto es una fantasía que destruye. Así, se explicitan los rasgos éticos y políticos de los estudios en estos ámbitos sociales.

Lo que deriva en nuevas producciones en investigación en educación: La producción de trabajos en grupos integrados por redes, la colaboración de los diferentes actores donde los sujetos de estudio participan de ella, las perspectivas interdisciplinarias y la concepción del conocimiento que se produce como una construcción social, producto de la interrelación. Esto es una forma de intervenir en diferentes niveles, desde la intencionalidad de producir conocimientos conjuntamente, la participación en él, hasta la transformación de las realidades estudiadas. Resultando diferentes acciones e intenciones: colaboración, reconocimiento, cooperación.

Por eso, creo necesario que la investigación en educación, como lo es la perspectiva que podemos aportar al trabajo docente, logre construir discursos para comprender los sentidos y promover experiencias que contribuyan a reflexionar, transformar, intervenir, probar alternativas de cambio, en cada una de las realidades donde acontezcan.

En este caso, intentaré construir un sentido del campo mediado por la lectura de un estado de situación que emerge de los trabajos presentados. Aportando con la construcción de categorías que surgen del análisis. Vale decir que lo miro desde la significación que tengo como investigadora del campo educativo y por ello, trabajadora de la educación, situación en la que me implico, pertenezco y me identifico. Pero a la vez, es una construcción situada, porque es en el marco del caso del seminario y en un

momento dado, por ello, es necesario atender a las particularidades y resguardos de no generalizar a todo el país y a todas las universidades, equipos de investigación, etc. Las categorías pretenderán ser propias y no extrapoladas de otras teorías y otras realidades.

4. Algunas características de las ponencias presentadas:

Se presentaron 51 ponencias producidas por 90 investigadores, investigadoras, tesistas de grado y de posgrado, docentes de nivel universitario, terciario y secundario de nuestro país y del Brasil.

Es interesante ubicar desde qué instituciones del país provienen estos trabajos. Para poder, en próximos seminarios, promover una integración e inclusión de todas las regiones del país.

Universidades de Argentina: del Norte: UNNE de Chaco y Corrientes, UNER Entre Rios. De Bs As: FLacso, UBA, UNIPE, UNLP, Universidad TREF, Gral Sarmiento, San Martin; del Centro: Universidad de Córdoba, UNSL San Luis.

Institutos superiores del país: en el Norte: Instituto terciario de Corrientes, de Formosa, del Chaco, del Centro: de Santa Fé, de San Luis y del Centro Oeste: Mendoza.

Organismos Estatales nacional y jurisdiccionales: del Gobierno de la Ciudad de Bs As, Dirección educativa del Ministerio de Pcia Bs As La Matanza, CONICET, CEPICH organismo del ME del Chaco.

Universidades de Brasil: UFPAPara Brasil, UNINOVE Brasil Sao Pablo, UFU Uberlandia MG Brasil, , UFMG Minas G. Brasil,

Escuela secundaria de Sta Fe,



Referencias:

1. Universidades

2. Institutos Superiores

3. Otros organismos e instituciones estatales 

También es interesante indagar acerca de quienes están involucrados en las investigaciones para promover líneas que integren e incluyan a otros actores que directa o indirectamente debieran estar presentes en los diferentes aspectos y niveles que abarca estudiar el trabajo docente: el sistema, la sociedad, los gremios, los alumnos, los padres, y los mismos docentes.

La investigación ya no puede quedarse solamente con la mirada del investigador y el investigador ya no puede estar mas detrás de su escritorio, encerrado en los límites de la institución universitaria.

Quienes investigan? Mayoritariamente investigadoras, en menor medida se identificó la presencia de investigadores. También significaron una gran proporción los docentes de nivel superior ya sea de la universidad o bien, en gran medida, profesoras de nivel superior de la formación docente. De organismos estatales nacional y provinciales: técnicas de direcciones ministeriales. Una docente de nivel secundario.

Y qué tipos de producciones generan estos sujetos que investigan?

Trabajos de investigación, tesis de doctorado, trabajo final de especialización, producción de equipo de cátedra, ensayos, estudios teóricos, estados del arte, descripción de experiencias y estado de situación institucional.

Los ejes que se trabajaron fueron 7

A- Naturaleza, procesos y condiciones del trabajo docente (9 trabajos)

B- Políticas educativas y trabajo docente (11 trabajos)

C- Formación docente: políticas y procesos (14 trabajos)

D- Los docentes en las políticas de evaluación (2 trabajos)

E- Trabajo docente en la universidad (3 trabajos)

F- Trabajo docente, relaciones de género y diversidad cultural (5 trabajos)

G- Debates teóricos y metodológicas en las investigaciones sobre trabajo docente (7 trabajos)

Es interesante ver dónde se concentraron la mayor cantidad de ponencias para ver cuales tienen mayor producción y cuáles podrían ser las áreas de vacancias.

La mayor cantidad de trabajos se localizan en las temáticas de la formación docente y las políticas educativas. Se podría entender que hay menor cantidad de trabajo en el eje de las políticas de evaluación dado que hay un eje mas abarcador y es una problemática mas específica dentro de ella. Sin embargo, fue un tema de gran interés y participación en el panel que se constituyó en torno a la misma problemática. También tuvo un solo trabajo, el eje de trabajo docente y relaciones de género por lo que se incluyó dentro de otro que aborda la diversidad.

Vamos a ver en cada eje cuáles fueron las temáticas y problemáticas que se abordaron y cómo lo hicieron para poner en perspectiva luego, para qué se investiga en este campo.

Naturaleza, procesos y condiciones de trabajo docente

Temáticas/ Problemáticas:

Miradas, percepciones de los otros sobre el trabajo docente: estudiantes y otros actores escolares que se vinculan o integran la escuela por ej. sociedad civil, movimientos sociales, medios de comunicación.

El contexto escolar, los procesos institucionales y, la enseñanza como foco de este proceso en relación con el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Las condiciones de trabajo y la salud de los docentes en este clima.

La visión del mismo sujeto, de los profesores, sus experiencias, sus discursos, sus sentimientos, frente a su tarea, a las relaciones con los otros, a las políticas, al sistema, es decir ante las condiciones laborales.

El planteo del proceso de trabajo en la escuela secundaria es destacado.

Por otra parte, en relación con el trabajo se puede vincular aquí el eje del **Trabajo docente en la Universidad** centrado en las representaciones, la configuración y las condiciones del trabajo docente en este nivel. Todas ellas desde las voces de los protagonistas. Aunque también se contextualiza en condiciones macro e institucionales.

Metodología:

Están presentes enfoques metodológicos cuanti y cualitativos para abordar estos objetos. En los casos que abordan las visiones de los otros y de la escuela, se trabaja en instituciones públicas con procedimientos de encuestas y entrevistas (estas últimas sobre todo) a los actores. Estos actores están representados por estudiantes, directivos, asesores y los propios docentes. También mediante análisis de documentos normativos, institucionales, didácticos y curriculares y de producción y divulgación mediática.

La visión del profesor viene dada por enfoques cualitativos que recuperan la voz de los profesores mediante entrevistas y también producción narrativa biográfica con el Análisis de sus discursos. Los relatos tienen la potencia de expresar las perspectivas de los sujetos pero también los procesos históricos y sociales.

Para qué:

La generación de conocimientos en esta temática y sobre estos problemas planteados tiene diferen-

tes finalidades. Aparece claramente el propósito de generar aportes para comprender y conocer la situación de las realidades en sus contextos. En los ámbitos de tipo académico, el interés pasa por contribuir con el acervo de saberes sobre un tema poco indagado. Ahora bien, se destaca que esos saberes generan reflexiones desde diferentes perspectivas: pedagógica, políticas, sociales para tener una visión más crítica, develar aspectos no considerados y múltiples lecturas que los actores puedan tener de ellas

Asimismo, otro propósito fue interactuar e intervenir junto a los actores. Los colegas dijeron "producir un saber que se comparta con la escuela, con sus miembros y hacer talleres de devolución promoviendo la reflexión, encontrando nudos problemáticos que la institución puede pensar y actuar sobre posibles soluciones."

Por su parte, la investigación o indagación del docente a través de recuperar su propia voz implica una reflexión sobre el propio trayecto de formación como docente para cuestionarse y entenderse.

Políticas educativas y trabajo docente

Temáticas/ Problemáticas:

Aquí se presentan trabajos que analizan diferentes regulaciones: leyes de educación, políticas y programas derivados de ellas: de contratación docente, de gestión escolar y de recursos educativos (TICs), en el marco de transformaciones sufridas por la política nacional en las últimas décadas. Hacen centro en la reforma a partir de la ley de educación Nacional como así también lo ocurrido en los 90 con la reforma educativa.

En este marco se incluyen a las dos ponencias presentadas en el eje de Los docentes en las políticas de evaluación. Que aborda justamente los sentidos de la evaluación y acreditación en las políticas de los 90 y en la actualidad y el caso de una experiencia de evaluación docente participativa en ciudad de Bs As desde el cuestionamiento de las perspectivas eficientistas y hegemónicas.

Los contextos históricos, políticos, locales y nacionales de Argentina y Brasil están presentes. La discusión sobre las transformaciones sociales más amplias que causó el neoliberalismo también se hicieron presente: desigualdad, precarización laboral, la relación entre lo público y lo privado en el ámbito educativo.

Los planteos recuperan las voces: percepciones, apreciaciones de los actores que vivencian dichas experiencias con especial énfasis en el impacto que causan en el trabajo docente 'trabajo de enseñar' y en sus protagonistas. Están presentes también otros actores involucrados: por ejemplo sindicalistas, directivos técnicos.

Se destacan además, las confrontaciones que se establecen entre las normativas y las opiniones de los actores sobre su implementación e impacto.

También surgen como tema de interés en el marco político, la gestión escolar de diferentes instituciones educativas.

Metodología:

La mayor parte de los trabajos realiza análisis de documentos (leyes, normativas, programas, boletines sindicales) y entrevistas a diferentes actores educativos y escolares: directivos, docentes, representantes de gestión escolar a nivel municipal, jurisdiccional, gremial. Se utilizan entrevistas en profundidad y semi-estructuradas. También se apelan a encuestas y datos cuantitativos. Y, a otros tipos de recursos audiovisuales. Lo que indica que los abordajes metodológicos tienen más bien una lógica cualitativa, de comprensión e interpretación del fenómeno estudiado. Además obra un relato de una experiencia de participación en procesos de evaluación de desempeño docente.

Los casos trabajados se centran en instituciones estatales públicas.

Para qué:

Los sentidos asignados al saber que surge de estas producciones tienen su raíz en intereses académicos que, si bien no inciden directamente en promover cambios en los fenómenos, proponen una lectura de la realidad interesante. Por ejemplo, el análisis del discurso desde una ideología que articula discursos y prácticas como un modo de develar los intentos de dominación y hegemonía. Marcando una postura ideológica y política. O la difusión de resultados que brinde información sobre las necesidades formativas que se requieren para los involucrados y capacitarlos. O en el caso del relato de una experiencia, plantear las voces de los protagonistas y hacer propuestas de cambio.

Formación docente: políticas y procesos

Temáticas/ Problemáticas:

Se identifican dos grandes temáticas sobre las cuales se abordan diferentes situaciones. Una de ellas es la formación de los formadores en ejercicio, en el marco de las instituciones de nivel superior y universitario de formación docente. La otra, vinculada a la formación inicial de futuros profesores en esas instituciones.

Respecto del primer objeto, se compone de problemáticas vinculadas con las políticas de formación y las prácticas de los sujetos. En cuanto a las políticas, estas se contextualizan en el país y en el Brasil. Las preocupaciones giran en torno a la formación de profesionales para la docencia, en las nuevas tec-

nologías, la capacitación, actualización y perfeccionamiento. En relación a las prácticas de los formadores de formadores, son de interés temas tales como la potencia del campo laboral, la investigación en tanto práctica de los sujetos y en red y su enseñanza. También interesan las representaciones y valoraciones de los formadores en cuanto a sus alumnos.

La formación inicial desarrolla un cúmulo de problemáticas interesantes, donde tanto los estudiantes como los docentes están presentes. Un eje lo constituyen las políticas de formación inicial, los diseños curriculares y prácticas respecto de la incorporación de las TICs de la investigación, tanto en nuestro país como en Latinoamérica. Las prácticas y concepciones de los docentes y las habilidades y competencias de los estudiantes en distintas carreras docentes y en torno a la profesión y la enseñanza en el marco de las condiciones laborales y, el contexto socio-histórico.

Metodología:

Aquí damos cuenta de tres maneras de abordar los objetos de estudio: estudios mas bien teóricos y tipo ensayo basados en conceptualizaciones y documentaciones; enfoques de investigación cualitativos y el de investigación participativa.

En estos dos últimos casos, se centraron en diferentes fuentes: estudiantes, profesores, representantes estudiantiles, equipo de conducción, clases, producciones de docentes y estudiantes; y en documentos tales como legislaciones, resoluciones ministeriales, programas y diseños curriculares. Las técnicas de recolección de información fueron las entrevistas, observación de clases, análisis de documentaciones, grupos focales.

Se destaca que uno de los casos se trata de investigación participativa en red de instituciones universitarias y no universitarias para la formación de los sujetos involucrados.

Para qué:

Si bien están las intenciones de producir saberes acerca de la formación, en este eje se identifican trabajos que tienen el propósito de incidir en la realidad estudiada para: hacer propuestas de formación, tomar decisiones institucionales, reflexionar sobre la formación docente. En el caso mencionado de la investigación participativa además de producir conocimiento, es intencionalidad de la misma metodología, intervenir en la formación de los involucrados en cuanto práctica investigativas y lógicas de trabajo docente y de investigación para fortalecer relaciones entre instituciones universitarias y no universitarias ambas de formación docente.

Trabajo docente, relaciones de género y diversidad cultural

Temáticas/ Problemáticas:

Las temáticas tienen que ver con la cuestión de género, la interculturalidad en el trabajo docente y el trabajo educador de no docentes en un contexto no escolar. En este marco de diversidad se presentaron trabajos sobre: las madres cuidadoras y las prácticas de lectura en un centro educativo que atiene a niños en situación de pobreza; el trabajo y la formación de docentes no indígenas en una escuela intercultural bilingüe qom. El papel de los y las maestros/as en la escolarización en contextos de diversidad étnica y lingüística. El caso del estudio sobre género abordó el papel de la mujer en el proceso educativo y la influencia del lenguaje religioso. Y, una reflexión sobre las instituciones educativas en contexto actual de cuestionamiento a sus principios.

Metodología:

Se encuentran investigaciones cualitativas y etnográfica. Las primeras que utilizan entrevistas y análisis de situaciones y documentos. Y, un ensayo de orden conceptual.

Para qué:

Generan conocimientos sobre la situación investigada: para formular hipótesis, contribuir con el estudio de género. Reflexionar sobre aspectos de la problemática de la educación intercultural bilingüe en su complejidad y generar aportes para pensar en las prácticas. Y sobre la realidad educativa escolar y no escolar en general.

Por último, el eje

Debates teóricos y metodológicos en las investigaciones sobre trabajo docente

Temáticas/ Problemáticas:

Por un lado, hay trabajos que exponen producciones, discusiones, reflexiones, es decir, muestran abordajes metodológicos desarrollados en sus investigaciones que son de dos tipos: aquellas de intervención: investigación participativa y una experiencia de investigación e intervención y otras de enfoque cualitativo. Giran en torno a las líneas de acción, la metodología y procedimientos utilizados. Expresando sus visiones sobre el proceso de investigación, una reflexión sobre la acción y también los resultados de las investigaciones sobre el tema o situación objeto del estudio.

Por otra parte, hay investigaciones que ponen en consideración conceptos teóricos con potencia para comprender, analizar el trabajo docente: la profesionalización, la socialización de profesores noveles, las representaciones sociales.

Otro aspecto que se destaca es la indagación en tanto estado del arte y producción investigativa de

los docentes y académicos sobre los mismos profesores y su formación.

Metodología:

Aquí se pueden apreciar la diversidad de procedimientos metodológicos tanto las técnicas de recolección de información, de intervención para obtenerlo, como las diferentes maneras de analizarlo. En detalle se describen.

Dos de los casos estarían en el marco de la investigación participativa, donde se encuentran procedimientos de recolección de información variados y de intervención. Los primeros son las encuestas, entrevistas, observaciones de situaciones y de clases y análisis documental. Los de intervención tienen que ver con la conformación de espacios de intercambio y reflexión entre docentes e investigadores, donde interactúan ambos.

En los casos en que se aborda la potencialidad de un concepto teórico, exponen el procedimiento de recolección y procesamiento de la información y el análisis de datos que dan cuenta de modalidades de categorización de la información por ejemplo, el caso de la Cartografía social, del Método Estructural del Núcleo Central de Abric.

Para qué:

Los trabajos están vinculados con la producción de conocimientos y con la intervención con sentido transformador y en un caso, explícitamente política, otorgando este sentido a la participación en el trabajo docente.

Los sentidos que emergen de los análisis metodológicos aquí expuestos tienen matices muy interesantes. Producir conocimientos sobre las prácticas de investigación en red, en la formación, develar sentidos a través de la potencia conceptual y el estado del arte de los temas investigados relativos a la formación y profesión docente. Así como intervenir en la realidad a través de la relación entre investigadores y profesores y cambiar prácticas en investigación dentro del trabajo docente.

Para cerrar

Los objetos de estudio se construyen desde diferentes campos disciplinares y las miradas de quienes investigan y quienes son investigados. Esos campos y miradas están vinculados entre sí. Dichas vinculaciones provienen de los propios sujetos de estudio que tienen un lugar central, se atiende a las visiones y percepciones que expresan en tanto trabajadores de la educación. También es destacable, que estas miradas se cruzan con las de los otros, quienes intervienen en y sobre el trabajo del docente.

Esto significa un logro en tanto se reconoce y otorga lugar al propio sujeto que vive la experiencia del trabajo por un lado, y por otro porque se divisa como objeto de análisis que es necesario de abordar desde múltiples ámbitos y disciplinas. En esta línea, podemos advertir también que al tener presencia de la subjetividad del docente lo hace aún como actor individual, no divisando claramente su existencia como colectivo. ¿Será porque no lo hay? Porque el colectivo no está constituido como tal?

El trabajo docente no es un objeto homogéneo, no se expresa de la misma manera y con los mismos componentes, aborda diversidad de situaciones que, no están fragmentadas sino que están atravesadas por distintas preocupaciones. En el entramado de las relaciones entre los procesos de trabajo, las condiciones, el sistema, la escuela y la política aparecen dichas variaciones.

Tampoco es un objeto abstracto porque se localiza el trabajo docente en una variedad de situaciones, es decir, contamos con indagaciones situadas en contextos históricos, geográficos, sociales, educativos diversos que dan lugar a experiencias que tienen algunas cuestiones en común y también muchas que las distinguen y que por ello, contribuyen a pensar múltiples posibilidades de existencia.

En síntesis, el trabajo docente es un objeto construido en el contexto escolar, en ciertas condiciones de trabajo, de salud, inmerso en procesos institucionales donde la enseñanza es el foco de las prácticas laborales. La universidad (institución que se conformó en problemática de un eje) y la escuela secundaria resultaron ser focos de interés. Asimismo, conformó un eje particular aquellas problemáticas de los procesos de trabajo en diversidad, en contextos no escolares y en relación con el género. Incipientes en cantidad, pero que dan que pensar formas diferentes de pensar y hacer el trabajo docente.

Se estudian situaciones, problemas que producen un cambio en el trabajo en estos últimos tiempos: por las posiciones políticas que develan, por el nivel educativo en donde se produce, por la diversidad de alumnos con las que se trabaja, con los nuevos roles asumidos en los diferentes niveles educativos y modalidades, por la formación que precisa. Porque reclaman o postulan una ruptura en el modelo del trabajo docente, ese modelo unívoco válido para todas las escuelas y los alumnos. Es muy interesante en este sentido, observar las experiencias innovadoras escolares y no escolares para reflexionar sobre los aportes que puede hacer al trabajo docente habitual y producir otras formas dentro de lo escolar.

La formación docente es parte de la conformación del objeto de estudio del trabajo docente. La formación de los futuros docentes y la de quienes están ejerciendo la profesión y continúan formándose en el marco laboral. Las políticas, las visiones de los sujetos, las prácticas y sus transformaciones son intereses que preocupan.

Fue también interés de esta exposición, aportar con aquellos abordajes metodológicos y las intencionalidades de las producciones analizadas. Los trabajos no se reducen a producir conocimientos alejados

de la realidad sino que provienen de ella misma y la tienen como destinataria. A través de, mayormente, enfoques cualitativos se generan producciones que obedecen al orden académico. Las intencionalidades son diversas y todas muy potentes para aportar al avance del estudio aunque permanece limitada la intervención.

Es deseable promover la participación de los propios sujetos de la investigación en interacción con investigadores e investigadoras de modo de co-producir conocimientos y alternativas de intervención en la educación, en nuestro trabajo. Solo de ese modo, aparecerá el objeto colectivo docente. Si permanecemos aislados y desconectados, no será posible romper con la fragmentación del objeto. Es un duro camino, pero hay antecedentes que, de alguna u otra manera, avanzan un paso más: investigación participativa, discursos políticos que develan intereses ocultos, miradas reflexivas y críticas, escuchar y hacer oir la voz de los protagonistas, abordar las escuelas públicas. Son todos avances en esta línea y deberemos seguir trabajando y luchando para ello. En este sentido, celebro espacios como éstos y muchos otros que podamos hacer porque de esta forma se visibiliza el objeto de estudio y se instala una problemática propia de nuestra región, atendiendo a nuestras necesidades.

Epílogo

Impresiones y reflexiones con más tiempo[1]
(Sobre el II Seminario Nacional de la Red Estrado – Paraná 2013)

Al momento de finalizar el Seminario me quedé con ganas de compartir con Uds. algunas reflexiones y emociones; apenas pude expresar a borbotones –casi abusando de un tiempo colectivo que ya expiraba- las impresiones sobre la apertura y cierre de dos jornadas de trabajo a las que sólo pude asomarme, considerando la diversidad y pertinencia de las temáticas que fueron abordadas y la riqueza de las exposiciones. Por ello les envío ahora esta carta:

He acompañado -a veces con más intensidad y menos distancia, otras como he podido- gran parte del proceso de tejido de esta Red. Nacida para resistir, le ha sido difícil contener y sostener tiempos, procesos y actores cuya emergencia nos sorprendió a la mayoría. Le ha sido arduo, pero este encuentro es todo un hito de logros al respecto.

La dificultad ha radicado, en parte, en que somos una red de trabajadores que hacen del propio trabajo su objeto de reflexión, producción y lucha, y en parte, porque el espacio donde esa condición de trabajadores es generalmente violentada es público y estatal. Esto plantea una tensión dialéctica adicional (con excepciones que intentan extender las fronteras de lo público, realmente público, más allá del estado y que, opino, deberíamos saludar y abrazar; tomando un poco de distancia de la lógica táctica, propia de las coyunturas)[2].

A todo esto hay que sumarle otras dificultades que tuvimos para dejarnos sorprender por un nuevo tiempo. Para los que tenemos algunos años, esto quizás tenga que ver con aquello "del que se quemó con leche…" (reflejos autodefensivos frente a eventuales nuevos desencantos, que comprendo… pero de los que sería más saludable desprenderse). Dificultades análogas de las generaciones que se formaron durante el auge del neoliberalismo fueron descriptas por Daniel Ezcurra en el panel de apertura. Paradojalmente, son dificultades para comprender procesos regionales que, precisamente, intentan distanciarse lo más posible de aquella ideología o, incluso, avanzar en rupturas más ambiciosas.

A todo lo señalado por Daniel al respecto (imaginario "mellado" acerca del futuro, descreimiento de la política y desconfianza del Estado) me permitiría agregar dos problemas más: una relación existencial conflictiva con el pensamiento utópico[3] y una cierta hipertrofia epistemológica.

Esta última consiste en un desarrollo enorme (históricamente bienvenido) para el ejercicio de la crítica, a través de una refinada capacidad de deconstrucción de discursos, de una sana desconfianza en las certezas y de un rechazo a toda huida hacia adelante que renuncie a la valoración y disfrute del presente. Pero este desarrollo, lamentablemente, se ha desplegado a costa de una cierta mutilación de la capacidad propositiva para alentar las transformaciones implícitas o explícitas en la crítica y para evaluar, teórica, política y metodológicamente, las condiciones de aquellas construcciones sociales que, parafraseando a Freire, tornen posible mañana los imposibles de hoy (construcciones que, asumiendo lo incierto de las apuestas, deben sostenerse en convicciones que, paradojalmente, necesitan ser fuertes sin dejar de ser algunas, tal vez, provisorias). Resumiendo, no sólo comprender críticamente, sino saber hacer desde la crítica.

Esto requiere recuperar también para la academia la categoría de praxis (en sintonía con otras recuperaciones categoriales cuya dilución deploró en su exposición Marcelo Ruiz) y recordar la actualidad de aquella denuncia de mediados del siglo XIX: "los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo" (recordatorio que se permite alguien que ama la filosofía, pero sin mengua de la indignación por la injusticia). Es la praxis la que nos pone en conexión con los problema y con sus víctimas; es la praxis la que reemplaza los temas de la academia por los problemas de los sujetos -individuales y colectivos- e invita a romper cualquier *enclaustramiento* institucional para legitimarse abordándolos; es la praxis la que, situada geopolíticamente en este tiempo, nos reclama una epistemología del Sur, como lo propone Boaventura de Sousa Santos.

La praxis, en tanto espiral de acción potencialmente conocedora y de saber potencialmente transformador, nos remite a una categoría que fue muy trabajada en el panel de apertura: la categoría de saber; específicamente de saber docente.

Creo que la mayoría de nosotros coincide en recuperar estos saberes, sobre todo aquellos social y culturalmente productivos (Puiggrós/Gargliano: 2004)[4], para la educación política de las generaciones más jóvenes. Ellos son uno de los reaseguros para sostener en el tiempo los procesos progresistas que, cada tanto, se retoman en esta región.

También, todos podemos indicar sistematizaciones sobre estos saberes, sedimentados fuera y dentro de las escuelas[5]; aunque, simultáneamente, todos coincidiremos en su escasez. Precisamente, la apuesta a la emergencia de sujetos políticos, a partir de movimientos pedagógicos regionales y nacionales, tiene que ver con la preocupación que esta escasez genera. Pero la acción, generalizada o excepcional, de educadores populares[6] al interior de los sistemas públicos de enseñanza es, como recordaba Flavia Terigi, un *trabajo extendido en el tiempo.* También lo es la introducción o acentuación de una epistemología en la formación docente que restablezca un equilibrio entre la capacidad teórica y metodológica para la crítica política y la capacidad de una praxis de construcción de viabilidad para las transformaciones que se alientan.

En el corto plazo ¿habrá que apostar sólo a la emergencia masiva de un núcleo de buen sentido, capaz de movilizar resistencias suficientes a la contraofensiva de la hegemonía? ¿De una hegemonía que debió ceder por un tiempo frente a la conflictividad social que generó el ciclo de acumulación desenfrenada que tuvo lugar durante el apogeo de las políticas neoliberales? La alternancia de facto en esta región -prácticamente a lo largo de todo el siglo pasado- de períodos de acumulación con exclusión y miseria con otros de relativa redistribución con inclusión, restitución e incluso ampliación de derechos, necesita ser interrumpida. Ya prácticamente nadie sostiene procesos de necesariedad histórica; para bien y para mal, la historia está abierta a lo inesperado, pero también a que algunos castores obstinados construyan reparos a su correntada…

Entre estos castores obstinados están los educadores y comunicadores populares. Sus saberes son indispensables y es urgente multiplicarlos, aún a sabiendas que los tiempos son largos. Esto no sólo exige abocarse a profundos replanteos curriculares por parte de colectivos e instituciones autónomos (si es con apoyo estatal, mucho mejor), sino a multiplicar los esfuerzos por conocer y difundir los saberes que los sustentan: saberes que han sido generados por conocimientos pasados por la criba de experiencias potentes, dolorosas las más, gozosas, las menos; saberes que permiten comprender y por ello apasionarse y que en la educación, como en ningún otro campo de lucha, precisan de la ternura[7]; ternura que *si nosotros la necesitamos, nuestros pibes la necesitan más*, me decía una directora de La Matanza.

Para finalizar, les reitero lo que expresé en el cierre del Encuentro: me conmovieron muchas de las intervenciones a las que asistí; me confirmaron en mi optimismo, trágico, pero optimismo al fin (otra vez se me cuela Boaventura) la potencia intelectual y militante de la generación que se expresó en los paneles que presencié (las "pibas" y "pibes" entre los cuarenta y tantos y los cincuenta y tantos) que están siendo nuestro relevo (poco a poco, no nos apuren!!). Saludo el "currículo" implícito en la invitación a estas *pibas* y *pibes* en el que algo habrá tenido que ver la querida Rosario Badano. Gracias a ella y al equipo organizador del encuentro por haber posibilitado estas vivencias y otra vez vean de manejar mejor los tiempos para que algunos no nos quedemos con las ganas de intervenir y debamos apelar a cartitas como estas, a riesgo de que las compañeras y compañeros tampoco tengan tiempo para leerlas…

Un abrazo a todas y todos.

Germán Cantero

Notas

[1] Texto de un e-mail a manera de carta informal y coloquial con las compañeras y compañeros del Seminario.

[2] La Universidad Popular de Madres de Plaza de Mayo (presente en el panel de apertura) y experiencias escolares del Chaco, como las relatadas por Teresa Artieda (panel de cierre), son algunas de esas excepciones.

[3] Personalmente adhiero a este pensamiento desde una concepción de la utopía como una anticipación que no afecta directamente a la acción presente pero que condiciona la orientación de la praxis situacio-

nal (en línea con quien fuera hace ya cuarenta años el Ministro de Economía del Gobierno de la Unidad Popular, cuyo proyecto fue derrotado por una desproporción de fuerzas en 1973 pero que hoy está siendo renovado por la rebeldía de las nuevas generaciones). Por ende, tomo distancia de una concepción de la utopía como conciencia de la falta y trato de dar más concreción a la idea de utopía como potencia del deseo.

[4] Lo de "culturalmente" es una aclaración mía, por si hace falta en este contexto discursivo.

[5] En lo personal, hace varios años que estoy empeñado en un aspecto de estas sistematizaciones (las prácticas institucionales de gobierno escolar como prácticas de educación popular en escuelas públicas argentinas y un poco más allá…).

[6] Agrego enfáticamente de comunicadores populares al interior de las redes multimediales.

[7] Faltó el amor señaló Deolidia Martínez en una intervención al cabo de uno de los paneles.

